

Ludwig-Maximilians-Universität München

Institut für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung
Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik

Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern

**Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels
hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule
an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören**

Inaugural-Dissertation
Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Vorgelegt von:
Brigitte Lindner

Berichterstatter:

Frau Prof. Dr. Leonhardt (Erstprüfer)

Herr Prof. Dr. Klaus Ulich (Zweitprüfer)

Herr Prof. Dr. Rosenstiel (Drittprüfer)

Datum Disputation: 25.01.2007

<u>VORWORT.....</u>	<u>8</u>
<u>1. EINLEITUNG.....</u>	<u>10</u>
<u>2. BETRACHTUNGSWEISEN DES BEGRIFFS „INTEGRATION“</u>	<u>14</u>
2.1 ETYMOLOGISCHE SICHTWEISE	14
2.2 SONDERPÄDAGOGISCHE DEFINITIONEN	15
2.3 INTEGRATION - INKLUSION	21
<u>3. PRAXISRELEVANTE GRUNDLAGEN FÜR SCHULISCHE INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER</u>	<u>26</u>
3.1 VORAUSSETZUNGEN FÜR SCHULISCHE INTEGRATION	26
3.2 INTEGRATIVE FÖRDERMÖGLICHKEITEN FÜR HÖRGESCHÄDIGTE SCHÜLER	31
3.3 MOBILER SONDERPÄDAGOGISCHER DIENST (MSD)	34
3.3.1 SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF	35
3.3.2 AUFGABEN UND KOMPETENZEN DES MSD	36
3.3.3 KONSEQUENZEN FÜR DEN MSD, FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN	40
<u>4. WISSENSCHAFTLICH BEGRÜNDETE POSITIONEN ZUR SCHULISCHEN INTEGRATION HÖRGESCHÄDIGTER.....</u>	<u>42</u>
4.1 INTEGRATION VERSUS SEGREGATION	43
4.2 VORTEILE SCHULISCHER INTEGRATION – NACHTEILE VON SEGREGATION	44
4.3 NACHTEILE SCHULISCHER INTEGRATION – VORTEILE DER SEGREGATION	48
<u>5. HÖRSCHÄDIGUNG IM KONTEXT VON STIGMA-IDENTITÄTSTHEORIEN..</u>	<u>53</u>
5.1 ANSÄTZE VON STIGMA-IDENTITÄTS-THEORIEN	53
5.2 STIGMA-THEORIE NACH GOFFMAN	55
5.3 ÜBERTRAGUNG AUF DIE HÖRGESCHÄDIGTENSPEZIFISCHE SITUATION.....	64

6. FORSCHUNGSDESIGN UND AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	66
6.1 FORSCHUNGSFRAGE	66
6.2 RESSOURCEN	69
6.3 METHODE: QUALITATIVE INTERVIEWS.....	70
6.3.1 INTERVIEWFÜHRUNG MIT SCHÜLERN	71
6.3.2 INTERVIEWS MIT HÖRGESCHÄDIGTEN SCHÜLERN.....	72
6.3.3 INTERVIEWS MIT ELTERN UND LEHRERN	78
6.4 EINHALTUNG DER PRINZIPIEN BEI INTERVIEWFÜHRUNG	79
6.5 TRANSKRIPTION DER INTERVIEWS	80
6.6 ARCHIVIERUNG DER INTERVIEWS.....	82
6.7 AUSWERTUNGSVERFAHREN	82
6.7.1 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE	82
6.7.2 QUALITATIVE (STRUKTURIERENDE) INHALTSANALYSE NACH MAYRING (1996)	83
6.7.3 MODIFIZIERTE VORGEHENSWEISE	85
6.8 FORSCHUNGSDESIGN	87
7. INTERVIEWLEITFÄDEN UND ERGEBNISSE	88
7.1 SCHÜLERINTERVIEWS.....	89
7.1.1 BESCHREIBUNG DER SCHÜLERPOPULATION.....	89
7.1.2 INTERVIEWLEITFÄDEN FÜR SCHÜLER.....	92
7.1.2.1 HAUPT- UND DETAILLIERUNGSFRAGEN	92
7.1.2.2 KOMMENTIERUNG DER FRAGEN	93
7.1.2.3 ERFAHRUNGEN BEIM FÜHREN DER INTERVIEWS	95
7.1.3 ERSTELLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS	96
7.1.3.1 VORLÄUFIGES KATEGORIENSYSTEM	97
7.1.3.2 GÜLTIGES KATEGORIENSYSTEM	99
7.1.4 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION	103
7.1.4.1 SPRACHVERSTEHEN IM UNTERRICHT	105
7.1.4.2 BULLYINGERFAHRUNGEN	112
EXKURS: „BULLYING“	114

EXKURS: „BEZUGSGRUPPENEFFEKT“	125
7.1.4.3 PSYCHISCH-EMOTIONALE BEFINDLICHKEIT	128
7.1.4.4 SCHULISCHEN LEISTUNGEN	134
7.1.4.5 LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS	137
7.1.4.6 HAUSAUFGABENSITUATION	141
7.1.5 ZUSAMMENFASSUNG	144
7.2 ELTERNINTERVIEWS	146
7.2.1 INTERVIEWLEITFADEN FÜR ELTERN	146
7.2.1.1 HAUPT- UND DETAILLIERUNGSFRAGEN	146
7.2.1.2 KOMMENTIERUNG DER FRAGEN	147
7.2.1.3 ERFAHRUNGEN BEIM FÜHREN DER INTERVIEWS	147
7.2.2 ERSTELLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS	148
7.2.2.1 VORLÄUFIGES KATEGORIENSYSTEM	148
7.2.2.2 GÜLTIGES KATEGORIENSYSTEM	150
7.2.3 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION	153
7.2.3.1 SPRACHVERSTEHEN	153
7.2.3.2 VERHÄLTNIS ZU DEN MITSCHÜLERN	159
7.2.3.3 PSYCHISCH-EMOTIONALE BEFINDLICHKEIT DER SCHÜLER	163
7.2.3.4 BELASTUNG DER ELTERN	169
7.2.3.5 SCHULISCHE LEISTUNG	176
7.2.3.6 GRÜNDE FÜR VERZÖGERUNG DES SCHULWECHSELS	180
7.2.3.7 VERGLEICHENDES URTEIL DER SCHULARTEN	182
7.2.4 ZUSAMMENFASSUNG	189
7.3 INTERVIEWS MIT DEN LEHRERN DER ALLGEMEINEN SCHULE	190
7.3.1 INTERVIEWLEITFADEN FÜR LEHRER	191
7.3.1.1 HAUPT- UND DETAILLIERUNGSFRAGEN	191
7.3.1.2 ERFAHRUNGEN BEIM FÜHREN DER INTERVIEWS	192
7.3.2 ERSTELLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS	192
7.3.2.1 VORLÄUFIGES KATEGORIENSYSTEM	193
7.3.2.2 GÜLTIGES KATEGORIENSYSTEM	195
7.3.3 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION	196
7.3.3.1 SPRACHVERSTEHEN DER SCHÜLER IM UNTERRICHT	197
7.3.3.2 VERHÄLTNIS ZU DEN MITSCHÜLERN	199

7.3.3.3 PSYCHISCH-EMOTIONALE BEFINDLICHKEIT DER SCHÜLER	201
7.3.3.4 LEHRER-SCHÜLER-VERHÄLTNIS	203
7.3.3.5 SCHULISCHE LEISTUNGEN	206
7.3.3.6 AUFFÄLLIGE PERSÖNLICHKEITSMERKMALE	207
7.3.3.7 GELINGEN DER INTEGRATION	212
7.3.3.8 BEURTEILUNG DES SCHULWECHSELS IM RÜCKBLICK	214
7.3.4 ZUSAMMENFASSUNG	215
7.4 INTERVIEWS MIT DEN LEHRERN DES FÖRDERZENTRUMS	217
7.4.1 INTERVIEWLEITFÄDEN FÜR LEHRER.....	217
7.4.1.1 HAUPT- UND DETAILLIERUNGSFRAGEN.....	218
7.4.1.2 ERFAHRUNGEN MIT DEM INTERVIEWLEITFADEN	218
7.4.2 ERSTELLUNG DES KATEGORIENSYSTEMS	218
7.4.2.1 VORLÄUFIGES KATEGORIENSYSTEM	219
7.4.2.2 GÜLTIGES KATEGORIENSYSTEM	220
7.4.3 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION	221
7.4.3.1 VERGLEICHENDE EINSCHÄTZUNGEN DER SCHULFORMEN	222
7.4.3.2 ERWARTUNGEN DER SCHÜLER UND ELTERN AN DAS FÖRDERZENTRUM.....	226
7.4.3.3 SUBJEKTIVES BEFINDEN DER SCHÜLER.....	228
7.4.3.4 SCHULISCHE LEISTUNGEN	233
7.4.3.5 BEURTEILUNG DER SCHULFORMEN	235
7.4.4 ZUSAMMENFASSUNG	238
<u>8. FALLBEISPIELE</u>	<u>240</u>
8.1 ERSTES FALLBEISPIEL	241
8.1.1 SCHÜLER	241
8.1.2 ELTERN.....	246
8.1.3 LEHRER DER ALLGEMEINEN SCHULE	253
8.1.4 LEHRER DES FÖRDERZENTRUMS	258
8.1.5 GEGENÜBERSTELLUNG DER EXTREMAUSSAGEN	260
8.1.6 ZUSAMMENFASSUNG UND SPEZIFISCHE HANDLUNGSPULSE	262
8.2 ZWEITES FALLBEISPIEL	264
8.2.1 SCHÜLERIN.....	264

8.2.2 ELTERN	269
8.2.3 LEHRER ALLGEMEINE SCHULE	274
8.2.4 LEHRER DES FÖRDERZENTRUMS	280
8.2.5 GEGENÜBERSTELLUNG DER EXTREMAUSSAGEN	283
8.2.6 ZUSAMMENFASSUNG UND SPEZIFISCHE HANDLUNGSPULSE	285
<u>9. HANDLUNGSPULSE.....</u>	<u>287</u>
9.1 HANDLUNGSPULSE FÜR SCHÜLER.....	289
9.2 HANDLUNGSPULSE FÜR ELTERN	300
9.3 HANDLUNGSPULSE FÜR LEHRER DER ALLGEMEINEN SCHULE.....	303
9.4 HANDLUNGSPULSE FÜR LEHRER DES FÖRDERZENTRUMS	310
<u>10. ZUSAMMENFASSUNG UND KRITISCHE REFLEXION.....</u>	<u>312</u>
<u>11. SCHLUSSWORT</u>	<u>316</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>322</u>

Vorwort

Als nach zwei Jahren Referendariat am Förderzentrum für Hörgeschädigte in Nürnberg von Frau Prof. Dr. Leonhardt die Anfrage kam, am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik als wissenschaftliche Assistentin tätig zu werden und in diesem Rahmen an einer Dissertation zu arbeiten, stellte dies für mich eine große Herausforderung dar, da sich dadurch die Möglichkeit bot, mich intensiv mit einem hörgeschädigtenspezifischen Thema auseinander zu setzen.

Von besonderem Interesse war für mich dabei die Mitarbeit an dem breit angelegten Forschungsprojekt, das unterschiedliche Schwerpunkte zur Integration hörgeschädigter Kinder und Erwachsener in Kindergarten Schule und Berufsleben thematisieren sollte (siehe Kapitel 1).

Dabei ergaben sich neben der wissenschaftlichen Tätigkeit immer wieder Möglichkeiten von fruchtbaren Diskussionen mit anderen Teilnehmern des Projektes am Lehrstuhl, die sehr zu einer differenzierten Sichtweise beitrugen. Darüber hinaus handelte es sich um Themen, bei denen fachwissenschaftlich und bildungspolitisch kontrovers diskutiert wurde.

Für diese Möglichkeit des Austausches möchte ich an dieser Stelle Frau Prof. Annette Leonhardt danken, die dieses Projekt initiiert hat und mir die Möglichkeit gegeben hat, daran zu partizipieren.

Bei der Anzahl von 48 Interviews war ich bei der Transkription zum Teil auf Hilfe von studentischen Hilfskräften angewiesen, die vom Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik finanziert wurden. Ein weiterer Dank gilt also nochmals Frau Prof. Dr. Leonhardt und den beiden Studentinnen Frau Katja Hammerand und Frau Stefanie Dierner, die diese Aufgabe verantwortungsvoll übernommen hatten.

Ebenso möchte ich den Studentinnen danken, die innerhalb ihrer Zulassungsarbeit zum ersten Staatsexamen Interviews transkribierten, auswerteten und in meinen Seminaren zur schulischen Integration Hörgeschädigter durch zahlreiche Diskussionen wertvolle Impulse für die Auswertung und den wissenschaftlichen Diskurs lieferten. Die Studentinnen waren Frau Susanne Grünwald, Frau Barbara Winkler (ehemals Müller), Frau Alexandra Faltin, Frau Katharina Raith, Frau Julia Braun, Frau Julia Schmitt (ehemals Krause).

In Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus konnte innerhalb eines Seminars zur „Schulischen Integration Hörgeschädigter“ auf der Grundlage vorliegender Ergebnisse ein Flyer (siehe Anhang E) für die Lehrer der allgemeinen Schule realisiert werden. An dieser Stelle möchte ich Herrn Weigl und den Studentinnen Frau Elisabeth Eichinger, Frau Anja Werlich, Frau Andrea Kapfer, sowie den Studenten Herrn Claudio Martinez und Herrn Matthias Zöllner für den hohen Arbeitseinsatz danken.

Für inhaltliche Anregungen bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Klaus Ulich: Wertvolle Anregungen, insbesondere zum Punkt „Bezugsgruppentheorie“ und „Bullying“, waren von ihm ausgegangen. Im Bereich der identitätspsychologischen Seite stand mir Frau Dr. Helga Voit zur Seite und hatte stets ein offenes Ohr. Auch ihr gilt gebührender Dank.

Außerdem danke ich Frau Nicole Kuderer und Frau Marlies Karsch, die sich neben ihrer beruflichen Tätigkeit die Zeit und Muße nahmen, Korrekturen in weiten Teilen der Arbeit zu übernehmen.

Auch bei Frau Susanne Diller möchte ich mich herzlich bedanken: Sie hat mir stets bei computertechnischen Fragen beigestanden und es immer wieder geschafft, das „Eigenleben“ meines Computers auszutricksen.

Meiner Schwester Stefanie Lindner gilt ebenfalls gebührender Dank, da sie mich beim Scannen der Tabellen tatkräftig unterstützte.

Ein besonderer Dank geht an meinen Freund Georg Mudroch, der mir sowohl bei rationalen als auch irrationalen Sorgen Beistand leistete.

München, im September 2006

1. Einleitung

Integration, Inklusion oder gemeinsame Beschulung, wie auch immer man das gemeinsame Lernen hörgeschädigter und hörender Schüler im schulischen Kontext bezeichnen mag, in jedem Fall gab es bereits seit längerer Zeit im Pro und Contra Anlass zu Diskussionen in der Fachwelt, und das führte letztendlich sogar zu einer bildungspolitischen Debatte.

Wirft man einen Blick auf die schulische Integration in Deutschland vor ca. 30 Jahren, so wird klar, dass zunächst möglichst viele Kinder mit Behinderung, besonders auf Drängen ihrer Eltern, an der allgemeinen Schule integriert werden sollten. Demzufolge wurde die Einweisung in Sonderschulen bzw. Förderzentren, also die sog. Segregation, immer mehr abgelehnt:

„Die schulische Sonderung behinderter Kinder und Jugendlicher wird zunehmend kritisch gewichtet“ (Opp 1996, S. 354).

Sander (1992) spricht in diesem Zusammenhang von einer sog. „*Integrationsbewegung*“, die einen Teil einer „*Neuen Sozialen Bewegung*“ darstellte:

Innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik wurden als Gründe gegen die sog. Segregation (siehe Punkt 3.2) häufig eine erschwerte soziale Integration in die hörende Gesellschaft allgemein und insbesondere in das Berufsleben nach einer etwaigen Schulbesuchszeit an der Sonderschule angesehen. Daraufhin entwickelten sich auf der einen Seite Positionen von Integrationsbefürwortern und auf der anderen Seite Haltungen der Verfechter der Sonderschulpädagogik, vorzugsweise Fachpädagogen und Fachwissenschaftler, die sich gegen schulische Integration aussprachen.

Wenn man einschlägige Literatur verfolgt, fällt auf, dass in wissenschaftlichen Forschungen und Diskussionen die mit der schulischen Integration unmittelbar beteiligten Personen, also hörgeschädigte Schüler¹, Lehrer² und Eltern, kaum mit einbezogen wurden. Und gerade die hörgeschädigten Schüler, die bei der schulischen Integration eigentlich im Mittelpunkt stehen, sind bisher nicht selbst befragt worden (vgl. Schmitt 2003), obwohl bereits seit längerer Zeit auf dieses

¹ Bei den genannten Schülern handelt es sich selbstverständlich um männliche und weibliche Schüler. Der Einfachheit halber wird im Folgenden ausschließlich die maskuline Form verwendet.

² Gleiches gilt für die Lehrer sowohl der allgemeinen Schule als auch des Förderzentrums.

Defizit hingewiesen wurde: *„Bei der Diskussion der sozialen Eingliederung wird jedoch selten die hörgeschädigte Person gefragt, ob sie sich integriert, also in der Bezugsgruppe an- und aufgenommen fühlt“* (Claußen 1991, S. 186).

Dieses Angenommensein, also die Dimension der sozialen Integration, spiegelt sich in der subjektiven Befindlichkeit des hörgeschädigten Schülers, also der emotionalen Integration (siehe Kapitel 2) wider, worauf auch Haeberlin u.a. (1989, S. 9) hinweisen:

„Bezogen auf das Schicksal des einzelnen Schülers ist in erster Linie sein psychischer Zustand in einer bestimmten Schulsituation von Bedeutung.“

Im Zuge eines breit angelegten Forschungsprojektes zur „Schulischen Integration Hörgeschädigter“ an der LMU München unter der Leitung von Frau Prof. Leonhardt am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik wurde ersichtlich, dass es einige hörgeschädigte Schüler gab, die die allgemeine Schule verlassen hatten (siehe Kapitel 6) und somit auch die Beschulungsform der schulischen Integration zugunsten eines Unterrichts mit anderen hörgeschädigten Schülern an den Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören aufgaben.

Die einzelnen Teilbereiche des Projekts sind als Nachfolgeforschungen aus der Dissertation „Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen“ (vgl. Schmitt 2003) hervorgegangen. Die folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick über alle Teilprojekte.

Projekt: Schulische Integration Hörgeschädigter (Leitung: Prof. Dr. habil. A. Leonhardt)							
Modul	I	II	III	IV	V	VI	VII
Teilprojekt	Hörgeschädigte Kindergartenkinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten	Hörgeschädigte Schüler in allgemeinen Schulen			Hörgeschädigte Erwachsene	Unterrichtsforschung	Eltern hörgeschädigter Schüler
Forschungsgegenstand	hörgeschädigte Kindergartenkinder Erzieherinnen Eltern	hörgeschädigte Schüler Lehrer des MSD hörgeschädigte Erwachsene	hörende Mitschüler Regelschullehrer	hörgeschädigte Schüler, die von allgemeiner Schule zum Förder- zentrum f. Hörgeschä- digte wechseln (Gründe, Folgen) Eltern Lehrer		Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern	Eltern hörgeschädigter integrierter Schüler
Finanzierung	Drittmittel	Drittmittel	Drittmittel	Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigen- pädagogik	Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigen- pädagogik	Drittmittel	Drittmittel
Bearbeiter	S. Diller	Dr. J. Lönne	K. Steiner	B. Lindner	K. Sachsenhauser	S. Born	Dr. K. Ludwig
Bearbeitungs- zeitraum	Apr. 2003 - Aug. 2006	Jul. 1999 - Aug. 2001	Jul. 2002 - Aug. 2007	Sep. 2001 - Aug. 2006	Sep. 2003 - Aug. 2007	Apr. 2005 - Aug. 2007	Sep. 2005 - Aug. 2006
Ergebnis	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt	Forschungsbericht zum Teilprojekt
Forschungsbericht zum Gesamtprojekt/Buchpublikation							

Tab. 1: Übersicht Gesamtprojekt LMU München zur Integration hörgeschädigter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener

In diesem Zusammenhang ist besonders bedeutsam, Schüler selbst zu ihrer Schulsituation Auskunft geben zu lassen, um deren subjektive Sichtweise in Erfahrung zu bringen. Zudem ist bekannt, dass Aussagen von Kindern und Jugendlichen innerhalb der empirischen Sozialforschung (vgl. Ackermann & Rosenbusch 2002) einen wertvollen Beitrag leisten können. Wie Fuhs (2000) formuliert, genügt es vor dem Hintergrund der Anerkennung von Kindheit als eigenständiger Lebensphase und kulturellem Muster nicht, die Eltern oder andere Erwachsene zu befragen, sondern Kinder sollten selbst befragt und als eigenständige Personen ernst genommen werden.

In vorliegender Forschung geht die Verfasserin davon aus, dass gerade integrierte hörgeschädigte Schüler hinsichtlich ihrer persönlichen Situation an der allgemeinen Schule wertvolle Informationen liefern. Auf etwaige Widrigkeiten bei der mündlichen Befragung mit hörgeschädigten Schülern wird in Punkt 6.4.2 eingegangen.

Somit war es vorrangiges Ziel, die Schüler selbst, auf denen in dieser Arbeit der Hauptfokus liegt, nach den Gründen für diesen Schulwechsel zu befragen. Neben ihnen wurden auch deren Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums nach möglichen Motiven auf Seiten der Schüler und auch der Eltern zum Schulwechsel gefragt. Diese Arbeit soll dazu beitragen, ein

differenziertes Bild der Sichtweisen aller hier beteiligten Gruppen, also Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums, bzgl. der Gründe der Schulwechsels der hörgeschädigten Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören³ zu geben und die damit zusammenhängenden Folgen darzustellen und dadurch einen Beitrag zur aktuellen Integrationsdiskussion in neuer Perspektive zu leisten. Bei vorliegender Arbeit handelt es sich um eine bayernweite Studie.

Die Autorin setzt sich im Theorieteil mit dem Begriff „Integration“ auseinander und versucht hierbei ein möglichst vielschichtiges Bild zu geben. Es folgt eine Darstellung der schulischen Integration in Bayern mit unterschiedlichen Formen der Integration sowie den unterschiedlichen Möglichkeiten der sonderpädagogischen Förderung für hörgeschädigte Schüler, den Aufgaben der Lehrer des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) und den Vor- und Nachteilen dieser Beschulungsform. Es folgen wissenschaftlich begründete Positionen, die den derzeitigen Stand der Forschung und aktuelle Trends zur „Schulischen Integration Hörgeschädigter“ widerspiegeln.

Da Integration und Identität eng miteinander verbunden sind (vgl. Hintermair & Voit 2000), folgt eine Sicht auf die Hörschädigung unter identitätspsychologischen Gesichtspunkten. Im Mittelpunkt steht hier Goffman (1967) mit seiner Stigma-Theorie.

Im empirischen Teil werden zunächst für das Forschungsdesigns relevante Punkte wie Entwicklung der Fragestellung, Ressourcen, Methode etc. geklärt und das Auswertungsverfahren wird dargestellt.

Das Auswertungsverfahren ist in eine Auswertung nach Gruppen (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums) und in eine Auswertung nach zwei Fallbeispielen (ein Schüler, dessen Eltern, dessen Lehrer der allgemeinen Schule und dessen Lehrer des Förderzentrums) gegliedert. Insgesamt werden von diesen zwei unterschiedlichen Auswertungsverfahren neue Erkenntnisse erwartet, die im Zusammenhang mit der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler eine wichtige Rolle spielen.

Es schließen sich Handlungsimpulse für Forschung und Praxis an, bevor eine Gesamtzusammenfassung der Arbeit unter kritischer Reflexion erfolgt. Im Schluss-

³ Im Folgenden handelt es sich bei dem genannten Förderzentrum immer um das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

wort wird ein Ausblick auf das gesamte pädagogische Handeln im Zusammenhang der schulischen Integration Hörgeschädigter gegeben.

2. Betrachtungsweisen des Begriffs „Integration“

Für eine Annäherung an den Begriff Integration ist zunächst eine etymologische Betrachtung notwendig. Danach wird erläutert, was unter dem Begriff „Integration“ unter dem sonderpädagogischen Aspekt zu verstehen ist. Dabei werden nicht nur die organisationsspezifischen Aspekte, sondern auch die Dimensionen der Integration (emotional, sozial, leistungsmotivational) nach Haeberlin u.a. (1989) geklärt, da sie im Hinblick auf einen Schulwechsel eine Rolle spielen könnten. Da die gegenwärtige Integrationsdiskussion im sonderpädagogischen Kontext sich mehr und mehr zu einer sog. Inklusionsdiskussion entwickelt hat, wird zuletzt dargestellt, welche Entwicklungen für die Tendenz der Verwendung dieses Begriffs entscheidend waren und welche Folgen für die gegenwärtige Integrationspraxis damit verbunden sein können.

2.1 Etymologische Sichtweise

Nach der Definition im Stowasser dem lateinisch-deutschen Wörterbuch (1993, S. 241), bedeutet das Verb „integrare“ wiederherstellen, wohingegen das Substantiv „integratio“ die Erneuerung meint und das Adjektiv „integer“ für unberührt und unangetastet steht. Diese Wörter wiederum gehen auf den Wortstamm „tangere“, also berühren, „tactus“, die Berührung, und „intactus“, unberührt, zurück (vgl. Kobi 1988, S. 54).

Der deutsche Duden (1997, S. 368) bietet für das Substantiv „Integration“ mehrere Bedeutungsvarianten an:

- Wiederherstellung eines Ganzen
- (Wieder-) Herstellung einer Einheit; Vervollständigung
- Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes
- Gegensatz: Desintegration
- Zustand, in dem sich etwas befindet, nachdem es integriert worden ist
- Berechnung eines Integrals

In Meyers Lexikon (1988, S. 204) findet man unter dem Stichwort „Integration“ folgende Ausführung:

„I. bezeichnet pauschal in der Pädagogik Bestrebungen, die sich gegen Selektion, Ausgrenzung, Aussonderung und vertikale Gliederung des Schulwesens wenden. Brennpunkt der gegenwärtigen I.-sproblematik bilden die Gesamtschuldiskussion, die Ausländerproblematik und die Sonderpädagogik (z.B. die Forderung, behinderte Kinder in normale Kindergärten oder in die Regelschule einzubeziehen).“

Es wird deutlich, dass im Hinblick auf die schulische Integration die Einbeziehung bzw. die Eingliederung der Menschen mit Hörschädigung in die hörende Gemeinschaft eine große Rolle spielt.

Der Gegensatz zur Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher an der allgemeinen Schule, also die Beschulung im Förderzentrum, wird als sog. Desintegration oder auch Segregation bezeichnet. Auf die Vor- bzw. Nachteile beider Beschulungsformen wird in Kapitel 4 eingegangen.

2.2 Sonderpädagogische Definitionen

Es wird darauf hingewiesen, dass man zwischen *„Integration im Elementarbereich, der schulischen Integration, nachschulischer beruflicher Eingliederung und Integration im Erwachsenenalter“ unterscheiden sollte* (Sander 1992, S. 6). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Phase der schulischen Integration. Da der Begriff Integration im sonderpädagogischen Kontext und speziell im Zusammenhang mit der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zusätzliche Akzentuierungen erhält, sollen diese im Folgenden dargestellt werden.

Allgemeine sonderpädagogische Definitionen

Im sonderpädagogischen Verständnis von Integration gibt es zahlreiche Annäherungen an diesen Begriff. Unterschiedlichen Autoren setzen auch verschiedene Schwerpunkte bei der Definition, die auch im Hinblick auf die Integration hörgeschädigter Schüler eine Rolle spielen können.

Antor & Bleidick (2001, S. 76) geben eine allgemeine Definition für die schulische Integration:

„Integration im Sinne der schulischen Integration wird verstanden als gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder in allgemeinen Schulen. Sie wird inhaltlich definiert als (1) allseitige Förderung (2) aller Kinder (3) durch gemeinsame Lernsituationen. Integrative Lernorte sind vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, die der ganzheitlichen Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienlich sind und dem Lernen mit Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) Raum geben.“

Kobi (1999, S. 75 ff.) weist darauf hin, dass es innerhalb des Begriffs Integration vielfältige Perspektiven gibt, die bei Schmitt (2003, S. 19 f.) in einer Tabelle zusammengefasst wurden:

Prozess:	vs.	Zustand:
Integration als gegenseitiger psycho-sozialer Annäherungs- und Lernprozess zwischen Integratoren und Integranden.		Dies betrifft eher die äußerlichen, objektivierbaren und relativ personunabhängigen Tatbestände administrativer, terminologischer, ökologischer, organisatorischer Art.
Methode:	vs.	Ziel:
Dabei stellt sich die Frage nach dem Ziel. Dieses ist meist die breitere und höhere Kompetenz des Integranden, seltener auch reichhaltigere Lebensqualität der Integratoren		Kann durch die Methoden Integration oder Separation erreicht werden. Der Diskurs über bessere Methode kann nur ideal, standpunktlogisch und in Ausrichtung auf ein bestimmtes Menschenbild geführt werden.
Individuelle Angelegenheit:	vs.	Soziale Angelegenheit:
Das einzelne behinderte Kind passt sich dem gegebenen Schulsystem an, wird dazu vorher trainiert, therapiert und erwirbt bestimmte Techniken. Den Integrationsbemühungen wird keine systemverändernde Kraft zugemessen		Integration wird als zweiseitiges Entgegenkommen angesehen. Die Möglichkeit der Integration steht allen Behinderten offen. Die gesellschaftlichen Systeme und die Bildungssysteme haben sich zu öffnen.
Vorgabe:	vs.	Aufgabe:
<i>Unbedingte Integration</i> , steht im exklusiven Gegensatz zur Separation, sie ist Vorgabe und Notwendigkeit, nicht nur		<i>Bedingte Integration</i> , die nur unter bestimmten Bedingungen stattfindet, nach Maßgabe der Integrationsfähigkeit und –

Aufgabe und Möglichkeit. In Anlehnung an Comenius sollen „alle allen alles lehren“.		willigkeit des betreffenden behinderten Menschen und des involvierten Kollektivs.
Parzellierbare Daseinsform: Nur teilweise Integration, Möglichkeiten und Grenzen werden aufgezeigt.	vs.	Ganzheitliche Daseinsform: Integration steht im Gegensatz zur Teilhaftigkeit. Angestrebt wird <i>eine</i> Schule für <i>alle</i> Kinder. Es wird gefordert, das Sonderschulwesen aufzuheben und einen integrativ angelegten Schulrahmen zu erstellen.
Struktur: In der strukturell-organisatorischen Begriffsfassung kommt Integration eher nur eine vermittelnde Bedeutung zu. Es handelt sich um einen Optimierungsprozess. Dies kommt in Bestrebungen zum Ausdruck, flexible Sowohl-als-auch-Organisationsformen zwischen separativer und integrativer Erziehung Behinderter/nichtbehinderter Kinder zu entwickeln	vs.	Wert: Integration und Differenzierung sind zunächst wertfreie, deskriptive Begriffe. Wertung erfahren diese Begriffe erst durch einen bestimmten Standpunkt und die Ausrichtung auf eine als „besser“ erachtete Gestalt. In der Pädagogik findet der ursprünglich deskriptive Begriff oft unbeabsichtigt eine präskriptive Verwendung. Integration repräsentiert hier das schlechthin Gute und Richtige.
Intentionale Lebens- und Daseinsgestaltung: Hierbei sollen die integrativen Zielsetzungen und Maßnahmen etwas Erstrebenswertes bewirken oder ermöglichen (Leistungssteigerung, Sozialkontakte u.a.m.): Integration liegt damit eine <i>seins-verändernde</i> , meliorative Intention zugrunde.	vs.	Koexistentielle Lebens- und Daseinsgestaltung: Hier findet Integration ihre Erfüllung in sich selbst, ohne medialen Zweck. Sie ist eine <i>seinsbestätigende</i> Koexistenzform. Integration verändert nicht das Sein, sondern das Dasein, nicht die Behinderung, sondern das psycho-soziale Gefüge des Behinderungszustandes und mithin den <i>Status</i> des Einzelnen.

Tab. 2: Positionen zur schulischen Integration (vgl. Kobi 1999)

Der Schwerpunkt der meisten Autoren beim Thema der schulischen Integration liegt auf dem Verständnis der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder als eine schulorganisatorische Maßnahme.

Kobi (1999, S. 59) spricht davon, dass bei „Integration“ unter anderem auch hinsichtlich Methode und Ziel diskutiert werden müsse, wenn „Integration“ (Integriertheit) als mehr oder minder begründetes Ziel (heil-)pädagogischer und sozialpolitischer Bestrebungen herausgehoben wird. So werde „Integration“ als Ziel durch „Integration“ als Methode erreicht. Kobi (vgl. ebd., S. 62) weist in seinen Ausführungen auch darauf hin, dass

„Integration eine Lebens- und Daseinsform (hier im speziellen Fall zwischen Behinderten und Nichtbehinderten) bezeichnet, für oder gegen die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme (wie schulische Institutionen z.B.) entscheiden können und die daher als solche situativ und temporal auch frei wählbar bleiben muss.“

Feuser (2002, S. 3) fasst zusammen, *„dass heute mit dem Begriff der Integration die Forderung verbunden ist, die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse wie die spezifischen ‚Förderbedarfe‘ aller als behindert bzw. nicht behindert geltenden Schüler in gemeinsamen, Entwicklung induzierenden Lernprozessen in einer Schule für alle zu befrieden“*. Bleidick (1988, S. 83) allerdings konstatiert, dass es innerhalb der schulischen Integration auch zur „Isolierung“ der integrierten Schüler kommen kann:

„Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Schulverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind.“

Diese Deutung weist deutlich darauf hin, dass schulische Integration nicht automatisch das völlige Angenommensein der integrierten Schüler durch die Mitschüler bedeutet. Eine Klärung der Dimensionen der Integration erscheint in diesem Kontext unerlässlich.

Dimensionen der Integration

Nach Haeberlin u.a. (1989) müssen bei der schulischen Integration die pädagogischen Dimensionen der Integration von Schülern beachtet werden: die Dimension der sozialen Integration, die Dimension der emotionalen Integration und die Dimension der leistungsmotivationalen Integration.

So beschreibt die „soziale Integration“ die Selbsteinschätzung des sozialen Integriertseins, das umso besser ist, *„je positiver er seine Beziehungen zu den Mitschülern beurteilen kann, sie gibt also Aufschluss zu der Einschätzung der eigenen Beziehungen zu den Mitschülern“* (Haeberlin u.a. 1989, S. 12).

Bei der „emotionalen Integration“ geht es um das emotionale Wohlbefinden des integrierten Schülers. Diese Dimension bezieht sich also auf das subjektive Befinden des einzelnen Schülers im schulischen Alltag. Haeberlin u.a (1989, S. 11) weisen darauf hin, dass es bisher wenig Interesse an dieser Dimension gegeben hatte, obwohl die

„Selbsteinschätzung des gefühlsmäßigen Befindens eines Schülers in seiner schulischen Umwelt einer der zuverlässigsten Indikatoren für gelingende oder misslingende pädagogische Integration sein dürfte.“

Auch die „leistungsmotivationale Integration“ spielt im Hinblick auf einen möglichen Schulwechsel eine bedeutende Rolle. Bei ihr geht es um Einschätzung der eigenen Fähigkeit innerhalb des Schulunterrichts. Denn ein Schüler fühlt sich nur dann leistungsmotivational integriert, *„wenn er sich den in den Schulen gestellten Aufgaben gewachsen fühlt“* (Haeberlin u.a. 1989, S. 14).

In vorliegender Arbeit sollen alle Dimensionen der Integration in den Interviews mit den Schülern geklärt werden: die „soziale Dimension“ in der Frage nach dem Verhältnis zu den Mitschülern, die „emotionale Integration“ in der Frage nach dem subjektiven Befinden an der allgemeinen Schule und die „leistungsmotivationale Dimension“ in der Frage nach den schulischen Leistungen. Alle Dimensionen könnten Anlass zu einem möglichen Schulwechsel geben, wenn nicht etwaige organisatorische Maßnahmen wie Umzug, Schließung einer Schule o.Ä. die Schüler zwingen, eine andere Schule zu besuchen. Da aber im Zusammenhang mit der schulischen Integration die hörgeschädigten Schüler selbst zu ihrer Einschätzung befragt worden sind, stellt diese Arbeit einen wichtigen Beitrag dar zu klären, inwieweit die Dimensionen der Integration mit einem Schulwechsel wirklich im Zusammenhang stehen.

Hörgeschädigtenspezifische Definition von Integration

Müller (1994, S.12) spricht bei der schulischen Integration Hörgeschädigter wie viele andere Autoren von *„gemeinsamen Unterricht, von gemeinsamem Leben und Erleben“*. Breiner (1993, S. 103) geht davon aus,

„daß wir in unserem Sprachgebrauch Integration als Zusammenschluß von Hörenden und Hörgeschädigten sehen müssen, wenn wir den Hörgeschädigten nicht als isolierten Alleingänger akzeptieren wollen, der von allen wesentlichen Lebensbezügen in unserer Gemeinschaft sein Dasein fristet.“

Insgesamt soll Integration nach Frerichs (1995, S. 158 f.) als Prozess verstanden werden, *„der wegen individueller Voraussetzungen und Möglichkeiten sehr unterschiedlich verläuft“*. Dieser Prozess hängt dabei von personellen, situativen und zeitbezogenen Faktoren ab:

- *„von der Größe der Gruppe,*
- *vom Bekanntheitsgrad der Gruppenmitglieder untereinander,*
- *von der Rollenverteilung innerhalb der Gruppe,*
- *von der Position der Gruppenmitglieder im Raum,*
- *von den aktuellen physischen/ psychischen Bedingungen der Anwesenden,*
- *von der Kenntnis der Situation,*
- *von den individuellen Lernvoraussetzungen und*
- *von den bisherigen Lernerfahrungen“*

Claußen (1991, S. 186) weist darauf hin, dass Integration im hörgeschädigten-spezifischen Kontext sowohl den gemeinsamen Unterricht von hörenden und hörgeschädigten Schülern als auch die Eingliederung der Menschen mit Hörschädigung in die hörende Gesellschaft bedeuten kann, und warnt davor, schulische mit sozialer Integration gleichzusetzen.

Bei hörgeschädigtenspezifischen Definitionen findet man des Öfteren den Aspekt der *„Vermeidung der sozialen Isolation durch Integration“*. Diese Deutungen könnten die Annahme implizieren, dass hörgeschädigte Schüler möglicherweise von einer sozialen Isolation stärker bedroht sind als Schüler mit anderen Behinderungen. Einige Autoren (vgl. Breiner 1993; Kobi 1999 u.a.) begründen die Notwendigkeit der Integration mit dem Ziel der sozialen Integration in die hörende Sprachgemeinschaft, denn wie Muth (1991, S. 1) behauptet: *„Wer Kinder und Jugendliche in verschiedene Schulformen und Schultypen trennt, wird Probleme haben, sie im Erwachsenenalter wieder zusammenzuführen“*.

Es wird deutlich, dass die schulische Integration zum einen von der gesellschaftlichen, also der sozialen Integration, getrennt werden muss. Zum anderen aber soll die soziale Integration nach Auffassung zahlreicher Autoren durch schulische Integration erreicht werden. Leonhardt (1996b, S. 12) weist darauf hin, dass auch Sonderschulen eine Aufgabe in der sozialen Integration sehen, nämlich *„den Behinderten zu befähigen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und sich selbst zu integrieren“*.

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass Integration auf einen gesellschaftlichen Zustand abzielt, in dem *„Gemeinsamkeit der Vielfalt“* (vgl. Prengel 1995) möglich wird. Rosenberger (2004) weist darauf hin, dass der *„Integrationsprozeß eines Menschen mit Behinderung jedoch erst bei gelungener Eingliederung im Arbeits-, Wohn- und Freizeitbereich“* vervollständigt wird. Innerhalb der Integrationsdiskussion wird deswegen kontrovers diskutiert, welche Beschulungsform die optimale für den hörgeschädigten Schüler gerade im Hinblick auf die Dimension der sozialen Integration darstellt. Auf die in der Fachliteratur dargestellten Vor- und Nachteile der beiden Beschulungsformen Integration und Segregation wird ausführlich in Kapitel 4 eingegangen.

2.3 Integration - Inklusion

Seit einiger Zeit ist die Integrationsdiskussion auch von einer Begriffsdebatte geprägt. Immer öfter erscheint anstatt des Begriffs *„Integration“* (siehe Punkt 2.1) der Begriff der *„Inklusion“* bzw. *„inklusive Erziehung“*. Die Inklusion hat etymologisch ihren Ursprung im englischsprachigen Wort *„inclusion“*, welches sich wiederum vom lateinischen Substantiv *„inclusio“*, also „Einschluss“, ableitet. Nach Liesen & Felder (2004, S. 7) stellt der Begriff der *„Inklusion einen Begriff mit ausgeprägter Konnotation der Internationalität“* dar.

Laut Reiser (2003, S. 305) liegen bei den beiden Begriffen *„Integration“* und *„Inklusion“* unterschiedliche Ausgangspunkte vor:

„Integration mit dem Ausgangspunkt einer Beeinträchtigung oder Benachteiligung und der Wiederherstellung der Unversehrtheit, Inklusion mit dem Ausgangspunkt einer strukturell determinierten sozialen Einbeziehung.“

Es kann angenommen werden, dass bei dem Begriff der „Inklusion“ ein wichtiger Aspekt, nämlich der der sozialen Integration, den Schwerpunkt bildet (vgl. Reiser 2003, S. 305) und es sich somit möglicherweise um eine Art verbesserte Integration handelt, die der Qualitätssicherung der Integration, also dem damit verbundenen pädagogischen Konzept, dienen soll (vgl. Sander 2003, 318). Anders als im anglo-amerikanischen Sprachraum, wo man synonym auch das Wort „Mainstreaming“ findet, handelt es sich in Deutschland bei „Integration“ immer um ein bestimmtes „fachliches Konzept“ (Sander 2003, S. 316). Somit kann nach Sander beim Inklusionskonzept von einem erweiterten Integrationskonzept ausgegangen werden (vgl. Reiser 2003, S. 308).

Liesen & Felder (2004, S. 4) weisen aber darauf hin, dass sich die Debatte gerade daran entzünden würde, *„ob und inwiefern ‚Inklusion‘ ein anderes Konzept darstellt als Integration“*.

Als Gründe für ein erweitertes Konzept werden inhaltliche Probleme bei der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Schüler genannt. Reiser (2003, S. 305) spricht von einer *„Unzufriedenheit mit dem quantitativen und qualitativen Stagnieren der schulischen Integration in Deutschland“*. Nach Sander (2003, S. 316) handelt es sich bei der Inklusion um eine „Antwort auf die realen Unvollkommenheiten der Integrationspraxis, die sich in manchen Schulen beobachten lassen“. Seiner Meinung nach besteht der häufigste Fehler darin, *„dass Integration als rein organisatorische, additive Maßnahme durchgeführt wird“* (vgl. ebd., S. 317).

Hinz (2003, S. 330) kritisiert im Zusammenhang mit der Begriffsdebatte, *„dass inzwischen vieles, was als Integration wahrgenommen wird oder sich als Integration darzustellen versucht, was diese Bezeichnung nicht wirklich verdient.“*

Es kann also festgehalten werden, dass sowohl mit dem Begriff „Integration“ als auch mit dem damit verbundenen „Integrationskonzept“ auf mehreren Seiten Unzufriedenheit herrscht. Auf diesem Hintergrund versucht man den neuen Begriff Inklusion auch mit anderen Inhalten zu füllen.

Sander (2003, S. 242) weist darauf hin, dass es sich bei der Inklusion deswegen um eine bessere Form der Integration handelt, da alle Schüler, ungeachtet welche pädagogischen Bedürfnisse sie haben, individuelle Unterstützung erhalten sollten:

„Inklusion als optimierte Integration verändert nach und nach den Unterricht und das gesamte Klassenleben, weil die Unterschiedlichkeit der Kinder

nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum. Daher treten in einer inklusiven Klasse neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen verstärkt in den Blick der Lehrpersonen, einschließlich der Kinder mit besonderen Stärken. Individuelle Unterstützung, wie sie behinderten Kindern in Regelschulklassen zukommt, steht auch Kindern mit anderen Bedürfnissen zu.“

Ein weiterer Unterschied in den beiden Begriffen und den damit verbundenen Konzepten besteht darin, dass man beim Integrationskonzept von einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, nämlich der Gruppe der nicht behinderten Schüler und der Gruppe der behinderten Schüler ausgegangen war, und das neue Inklusionskonzept eine „systemische Sichtweise“ impliziert, in der eine „heterogene Lerngruppe“ vorzufinden ist, die aus Schülern unterschiedlicher Kulturen besteht. Diese Sichtweise könnte unter dem realen Aspekt einer immer größeren Heterogenisierung der Schulklassen in Deutschland eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Sander 2003, S. 319). Bedeutende Unterschiede von Integration und Inklusion fasst Hinz (2003, S. 331) in folgender Tabelle zusammen:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> – Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule – Differenziertes System je nach Schädigung – Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert) – Aufnahme von Kindern mit Behinderung – Individuumszentrierter Ansatz – Fixierung auf die administrative Ebene – Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf – Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen – Individuelle Curricula für einzelne – Förderpläne für Kinder mit Behinderungen – Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen – SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen – Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein – Kombination von Schul- und Sonderpädagogik – Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> – Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule – Umfassendes System für alle – Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe – Profilierung des Selbstverständnisses der Schule – Systemischer Ansatz – Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen – Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule) – Gemeinsames und individuelles Lernen für alle – Ein individualisiertes Curriculum für alle – Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten – Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen – SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen – Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik – Synthese von Schul- und Sonderpädagogik – Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 3: Praxis von schulischer Integration und Inklusion nach Hinz (2003, S. 331)

Nach Hinz (2003, S. 332) kann der „spezifische inklusive Fokus“ folgendermaßen dargestellt werden:

- „Menschen mit Behinderungen werden als eine von vielen Minderheiten betrachtet und nicht mehr als funktionsgemindert, gleichzeitig werden sie jedoch nicht mehr als eindeutig abgrenzbare Gruppe gesehen.“
- Nicht nur die Dimension mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern alle Dimensionen von Heterogenität werden betrachtet: neben den Fähigkeiten Geschlechterrollen, ethnische Zugehörigkeiten, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, in Deutschland aus verständlichen Gründen wenig, in den USA dagegen heftig diskutiert, soziale Klassen bzw. Milieus, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Gegebenheiten und andere mehr.

- *Inklusion orientiert sich sehr deutlich an der Marginalisierung und vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft.“*

Nach den Vorstellungen des neuen „*Inklusionsverständnisses*“ sollen kurz die damit verbundenen Perspektiven aufgeführt werden. Nach Sander (2003, S. 321 ff.) bestehen schulpraktische Perspektiven in der Unterstützung der Regelschulpersonen durch sonderpädagogische Fachkräfte (sog. Methoden- und Ressourcenlehrer) und der Anschauung der „*vom Durchschnittsbereich abweichenden pädagogischen Bedürfnisse*“ als „*pädagogisch fruchtbar*“, zudem in bildungspolitischen Perspektiven in der Modifikation der Lehrerausbildung in „*Regelschullehrer- und Sonderschullehrerausbildung in erster und zweiter Phase, in Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie einer Neuorientierung der Berufsberatungen durch die Arbeitsämter*“, sowie in fachwissenschaftlichen Perspektiven in einer weiteren Elaboration der „*heutigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit konsequenter Bezugnahme aufeinander*“ und einer „*Vermittlung der interdisziplinären Handlungskompetenzen*“ sowie einer Öffnung des „*vor- und nachschulischen Alters*“ als auch der Zuwendung „*nebenschulischer Sozialräume*“.

Für die vorliegende Arbeit wird das Wort Integration im Sinne des allgegenwärtigen Verständnisses von gemeinsamer Unterrichtung von hörenden und hörgeschädigten Schülern beibehalten, da sich im deutschen Sprachraum der Begriff der „Inklusion“ noch nicht völlig durchgesetzt hat bzw. ihn viele deutschsprachige Fachleute noch gar nicht verwenden (vgl. Sander 2003, S. 315).

Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass bei der Integration hörgeschädigter Schüler nicht nur eine begriffliche, sondern auch eine inhaltliche Auseinandersetzung geführt wird, die auch für die Praxis der Integrationspädagogik im Sinne einer stärkeren Orientierung auf die Dimension der sozialen Integration (siehe Punkt 2.3) wünschenswert ist (siehe Punkt 10). Andere Autoren (vgl. Liesen & Felder 2004, S. 21 ff.) gehen davon aus, dass sich „Integration“ und „Inklusion“ konzeptuell gar nicht unterscheiden, und warnen davor, dass davon Abstand genommen werden muss, „*Dinge als neu zu verkaufen, die nicht neu sind, oder die psychologische Motivation dahinter klar kommuniziert werden sollte*“. Ihrer Meinung nach sind für den Begriffswechsel also nicht konzeptuelle, sondern vielmehr psychologische Beweggründe zu sehen.

Man kann sich der gegenwärtigen Kritik anschließen, dass eine neue Wortwahl für gegebene Zustände nicht automatisch eine Verbesserung der Zustände bedeuten kann. Da auch im identitätspsychologischen Kontext der Aspekt der sozialen Integration bei der schulischen Integration eine wichtige Rolle spielt, wird auf ihn in Kapitel 8 und 10 eingegangen.

3. Praxisrelevante Grundlagen für schulische Integration Hörgeschädigter

In diesem Kapitel wird ein Überblick über Faktoren gegeben, die für die schulische Integrationspraxis eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehören die in der Literatur genannten Voraussetzungen für schulische Integration. Im Weiteren wird auf die unterschiedlichen Formen der sonderpädagogischen Förderung bzw. der Integration eingegangen, die prinzipiell möglich sind.

Bei der sog. Einzelintegration, die in Deutschland und auch in Bayern die weitest verbreitete Form der sonderpädagogischen Förderung für hörgeschädigte Schüler darstellt, spielen die Aufgaben und Kompetenzen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) eine besonders große Rolle, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

3.1 Voraussetzungen für schulische Integration

Insgesamt kann bei den Voraussetzungen für schulische Integration in allgemeine Voraussetzungen, Voraussetzungen beim hörgeschädigten Schüler und schulorganisatorische und didaktische Voraussetzungen, die vom Lehrer der allgemeinen Schule beachtet werden sollten, unterschieden werden.

Allgemeine Voraussetzungen

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher dürfte die gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen mit Behinderung sein. Nach Auffassung von Schöler (1994, S. 123) ist es aber um diese nach wie vor schlecht bestellt.

Darüber hinaus stellen die Freiwilligkeit der integrativen Beschulung auf Seiten der Eltern des hörgeschädigten Kindes und der Lehrer sowie deren Bereitschaft zur Kooperation von mehreren Erwachsenen im Unterricht und der Akzeptanz unterschiedlicher Lernziele der Kinder wichtige Vorbedingungen für integrativen Unterricht dar.

Müller (1994a, S. 12) betont für die Qualität des Erfolgs von schulischer Integration die sog. interdisziplinäre Kooperation:

„Die Lehrerin, der Lehrer, die Therapeutin, das Vertrauen in die Fähigkeiten des behinderten Mädchens oder des behinderten Jungen, das Vermögen des Beraters, der Beraterin, den Eltern Zuversicht und Vertrauen bezüglich des Entwicklungspotentials zu vermitteln.“

Eltern spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, da sie ihr Kind durch die allgemeine Schule begleiten. Dafür müssen sie das Kind mit seiner Hörschädigung angenommen haben und selbst die sog. „Regelbeschulung“ wollen. Es wird sogar darauf hingewiesen, dass das hörgeschädigte Kind nicht so viele Geschwister haben sollte, damit sich die Eltern noch ausreichend „kümmern“ können. Gute Früherziehung und Vorschulerziehung des hörgeschädigten Kindes sollte vorausgegangen sein (vgl. Löwe 1992, S. 45 ff.).

Auch Kobi (1983, S. 214) geht davon aus, dass alle am Integrationsprozess Beteiligten einen wichtigen Beitrag leisten müssen:

„Praktizierte Integration behinderter Schüler ins Normalschulsystem erfordert einen erheblichen Mehraufwand für alle Beteiligten. Sie erweist sich als personalintensiv, organisatorisch anspruchsvoll, verlangt Mobilität und Umstellungsfähigkeit sowie ein hohes Maß an sozialer Adhäsion, da sich sonst die integrativen Bemühungen in ihr Gegenteil verkehren und in zahllose Ad-hoc- und Einzelaktionen zerbröseln.“

Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, die auf Seiten des hörgeschädigten Schülers selbst bei der schulischen Integration eine Rolle spielen könnten, eingegangen.

Voraussetzungen beim Schüler

Häufig findet man in der Literatur (vgl. Löwe 1992) Angaben darüber, welche Kompetenzen ein hörgeschädigtes Kind mitbringen soll, damit Integration

überhaupt funktionieren kann. Darüber hinaus wird oft eine große Anzahl an unterschiedlichen Parametern genannt, „*die möglichst ganz oder wenigstens zum Teil vorliegen müssen*“ (Hollweg 1999, S. 73).

Als wichtige Voraussetzungen beim Schüler selbst werden zahlreiche Eigenschaften angegeben. Nach Löwe (1992, S. 45) gehören dazu:

„Selbständigkeit, soziale Reife, Entschlossenheit, Motivation, die Fähigkeit, Kritik einzustecken, ein soziales Verhalten, das dem gleichaltriger hörender Kinder entspricht, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Menschen, eine positive Einstellung zur Schule im allgemeinen und zur eigenen Beschulung in einer Regelschule im besonderen.“

Er sollte durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz besitzen und laut- sowie schriftsprachlich auf ähnlichem Leistungsstand wie seine hörenden Mitschüler sein. Der Grad der Hörschädigung spielt dabei eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Löwe 1992).

Frerichs (1995, S. 160) schlägt vor, beim hörgeschädigten Schüler eine

- Individualanalyse (Abklären von geistigen, sozialen, physischen, psychischen Voraussetzungen; Konfliktfähigkeit etc.)
- Kommunikationsanalyse (Überprüfen von angemessenem Verhalten in kommunikativen Situationen)
- Familienanalyse (Prüfen von emotionaler Eingebundenheit, um Frustrationen oder Informationsdefizite ausgleichen zu können)
- Förderfeldanalyse (Bereitstellung hörgeschädigtenspezifischer Unterstützung)

voranzustellen, bevor eine „*pädagogisch begründet Entscheidung*“ für die gemeinsame Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers und seinen hörenden Mitschülern getroffen werden kann.

Wie Elmiger (1994, S. 27) kritisch bemerkt, geht es in den Bereichen der kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen um sog. „*Superkinder, damit eine Integration überhaupt gewagt werden darf*“. Seit der Novellierung des BayEUG⁴ (siehe Punkt 3.3.1) dürften diesen Kompetenzen mit einem lernziel-differenten Unterricht nicht mehr allzu viel Gewicht gegeben werden.

⁴ BayEUG steht im Folgenden für das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz.

Andere Autoren, wie beispielsweise Muth (1991, S. 2) gehen allerdings davon aus, dass die Voraussetzungen der Integrierbarkeit nicht beim einzelnen Kind, sondern in der Institution, also der allgemeinen Schule und deren Lehrer, zu sehen sind:

„Die Frage der Integrationsfähigkeit kann sich immer nur an die einzelne Schule richten, an ihre personelle und sachliche Ausstattung. Damit ist auch die Repräsentanz sonderpädagogischer Qualifikation gemeint, denn es geht nicht an, dass ein behindertes Kind durch seine Integration irgendwelche Nachteile haben müßte.“

Auch Opp (1996, S. 355) geht davon aus, dass

„...Integrierbarkeit keine Frage kindlicher Lernvoraussetzungen, sondern eine Frage der adäquaten pädagogischen Gestaltung der Lernsituation und der individuumbezogenen didaktischen Aufarbeitung der jeweiligen Lernbereiche sei.“

Demzufolge werden im Folgenden die nötigen schulorganisatorischen und didaktischen Voraussetzungen dargestellt.

Schulorganisatorische und didaktische Voraussetzungen

Die zentrale Rolle bei den zu leistenden Voraussetzungen für schulische Integration dürften die Lehrer der allgemeinen Schule spielen, da sie dafür zuständig sind, nicht nur für den hörgeschädigten Schüler, sondern auch für alle anderen Schüler optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen.

Auf Seiten der Lehrer gibt Müller (1994a, S. 14) an, dass das Prinzip der Freiwilligkeit überwunden werden sollte, und geht dabei davon aus, dass gemeinsames Leben und Lernen ein Grundrecht darstellt. Löwe & Müller (1994, S. 510) betonen, dass es wichtig ist, *„dass Regelschullehrer der gemeinsamen Beschulung gegenüber positiv eingestellt sind“*.

Schöler (1994, S. 129 f.) fordert, dass gerade in Klassen mit hörgeschädigten Kindern Pädagogen *„besondere Kompetenzen“* haben sollten, um diese Kinder adäquat unterrichten zu können. Müller (1994a, S. 14) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, *„daß Behinderte ein Anrecht darauf haben, Unterrichtsmittel oder Kommunikationsmittel einzusetzen, die ihrer Behinderung gerecht werden“*.

Am wichtigsten dürften für integrierte Schüler aufgrund ihrer Hörschädigung alle Maßnahmen sein, die auf die Verbesserung der Wahrnehmung der Sprache abzielen. Hollweg (1999, S. 24) fordert speziell für hörgeschädigte Schüler, dass die *„in Form sonderpädagogischer Unterstützung, verringerter Klassen-Frequenz sowie technischer, organisatorischer und personeller Hilfen dabei zur Verringerung des Defizits beitragenden Maßnahmen“* ausgeschöpft werden sollen.

Auch Löwe (1992, S. 46) betont die Tatsache, dass die Hörfähigkeit *„während der gesamten Unterrichtstätigkeit mit den hierfür am besten geeigneten Hörhilfen optimal für die Sprachwahrnehmung genutzt werden“* sollte. Nach Leonhardt (1996a, S. 24 ff.) sollten für die auditive und visuelle Perzeption des hörgeschädigten Schülers günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden, *„damit die Schüler sich dem inhaltlichen Geschehen widmen können“*.

Um günstige Bedingungen für die auditive Perzeption zu gewährleisten, sollte der Lehrer u.a. die auditiven Perzeptionsleistungen der einzelnen Schüler kennen, auf das Tragen der Hörgeräte auf Seiten der hörgeschädigten Schüler achten, die Wahl der Hörhilfen (Mikroportanlage, Hör-Sprechanlagen oder individuelle Hörgeräte) auf die unterrichtliche Situation abstimmen. Desweiteren sollte für eine günstige Raumakustik sorgen (z.B. Aufhängen von Gardinen, Auslegen des Klassen-zimmers mit Teppichböden) und Störlärm weitgehend ausschalten, um insgesamt eine ruhige Lernatmosphäre zu schaffen.

Eine wichtige Rolle spielt hier auch die Sprechweise des Lehrers. Sie wirkt sich auf die auditive Perzeptionsleistung des hörgeschädigten Schülers positiv aus, wenn beispielsweise mit angemessener Intensität und in angemessenem Tempo gesprochen und nach Sinneinheiten gegliedert wird (vgl. Leonhardt 1996a).

Bei der visuellen Perzeption, sollte beim Schüler auf ein funktionsvolles Sehvermögen geachtet werden, das bedeutet, ihn so zu setzen, dass er ausreichend absehen kann, bestenfalls, *„wenn sich die Gesichter des Sprechenden und des Absehenden auf gleicher Ebene befinden“* (vgl. ebd., S. 28), für angemessene Lichtverhältnisse und die sog. Antlitzgerichtetheit gesorgt werden.

Löwe (1992, S. 79 ff.) gibt an, dass es beim hörgeschädigten Schüler immer wieder zu Missverständnissen kommen kann, und empfiehlt, *„sich mit den sprachlichen Irrtümern des hörgeschädigten Kindes“* vertraut zu machen, dem Schüler unterschiedliche Bedeutungen eines Wortes beizubringen und ihn auch an den Gebrauch des Dudens zu gewöhnen. Gegebenenfalls sollten Aufträge

schriftlich an der Tafel oder auf einem gesonderten Blatt für den hörgeschädigten Schüler fixiert und es sollte darauf geachtet werden, dass Hausaufgabenaufträge verstanden wurden.

Hollweg (1999, S. 23) betont die Wichtigkeit eines kindorientierten, offenen Unterrichts, *„bei dem die individuelle Lebenslage des Kindes, seine Interessen und Bedürfnisse, sein schöpferisches Betätigen im Vordergrund stehen“*. Dabei steht die Differenzierung nach individuellen Leistungen und individuellen Leistungsbewertungen im Mittelpunkt.

Ob bei den befragten Schülern auf die genannten Voraussetzungen geachtet wurde bzw. ob die Schüler selbst diese als wichtig erachten, wird im Kapitel 7.1 deutlich.

3.2 Integrative Fördermöglichkeiten für hörgeschädigte Schüler

Bei der Darstellung der Formen der Integration, also der unterschiedlichen sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten für hörgeschädigte Schüler, werden im Folgenden ausschließlich die für Bayern relevanten angegeben. Zur Ausprägung der unterschiedlichen Formen berichtet Kern (1999, S. 1) Folgendes:

„Mehr oder weniger unbemerkt entwickelten sich aber innerhalb des bayerischen Schulsystems an einzelnen Schulen, teilweise schon im zweiten Jahrzehnt, unterschiedliche Integrationsformen für hörgeschädigte Schüler.“

Insgesamt kann man hauptsächlich von drei unterschiedlichen Formen sprechen, nämlich der sog. singulären Integration, der konträren Integration und der kumulativen Integration mit den Möglichkeiten der offenen kumulativen Integration und der geschlossenen kumulativen Integration (vgl. Graf 1994).

Bei der singulären bzw. individuellen Integration (vgl. Leonhardt 1999, S. 106) oder der Einzelintegration, die in Bayern die weitestverbreitete sein dürfte, *„besucht ein(e) Hörbehinderte(r) eine Klasse in einer Regelschule“* (Graf 1994, S. 41). Leonhardt (1996a, S. 106) weist darauf hin, dass viele Kinder dabei keine *„sonderpädagogische oder hörgeschädigtenspezifische“* Förderung erhalten. Im günstigsten Fall bekommen diese Schüler sowie deren Eltern und Lehrer der allgemeinen Schule einen Lehrer des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes, also einen Lehrer des Förderzentrums zur Seite gestellt (siehe Punkt 3.3).

Neben dieser Form gibt es die kumulative Integration, auch Gruppenintegration genannt, bei der in Klassen allgemeiner Schulen mehrere Hörgeschädigte mit Hörenden unterrichtet werden. Nach Graf (1994, S. 41) kann dabei weiterhin unterschieden werden zwischen der „*offenen kumulativen Integration*“, bei der sich in einer Klasse auch hörende Schüler befinden, und der „*geschlossenen kumulativen Form*“, bei der an einer allgemeinen Schule ausschließlich Klassen mit hörgeschädigten Schülern sind. Leonhardt (1999, S. 107) geht davon aus, dass dabei noch zwischen „*integrativen Klassen*“, also einem gemeinsamen Unterricht in allen Fächern, und „*kooperativen Klassen*“, also dem gemeinsamen Unterricht in nur einigen Fächern, unterschieden werden kann.

Die dritte in Bayern übliche Form bezeichnet man als konträre, präventive oder auch umgekehrte Integration (vgl. Kern 1999, S. 2). Hierbei öffnet sich das Förderzentrum für hörende Schüler, es werden in die Klassen des Förderzentrums hörende Schüler aufgenommen. Kern (1999) gibt an, dass diese Schüler keine Hörbehinderung, sondern eine andere Art der Behinderung haben können. Nach Graf (1994, S. 41) ergeben alle drei Formen „*im Zusammenwirken miteinander ein höchst sinnvolles und tragfähiges Integrationskonzept*“.

Auf die Vor- und Nachteile dieser Integrationsformen, die kontrovers diskutiert werden, soll im Kapitel 4 näher eingegangen werden.

Neben diesen üblichen drei Integrationsformen sieht das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Miteinander von allgemeiner Schule und Förderzentrum sechs unterschiedliche Förderwege vor, auf die an dieser Stelle verwiesen werden soll, da sie von innovativem Charakter geprägt sind und in Zukunft für die Förderung hörgeschädigter Schüler in Bayern eine entscheidende Rolle spielen könnten:

Die pädagogische Wirklichkeit des Miteinander von allgemeiner Schule und Förderschule entfaltet sich in sechs verschiedenen Förderwegen, die es konsequent weiter zu entwickeln gilt:

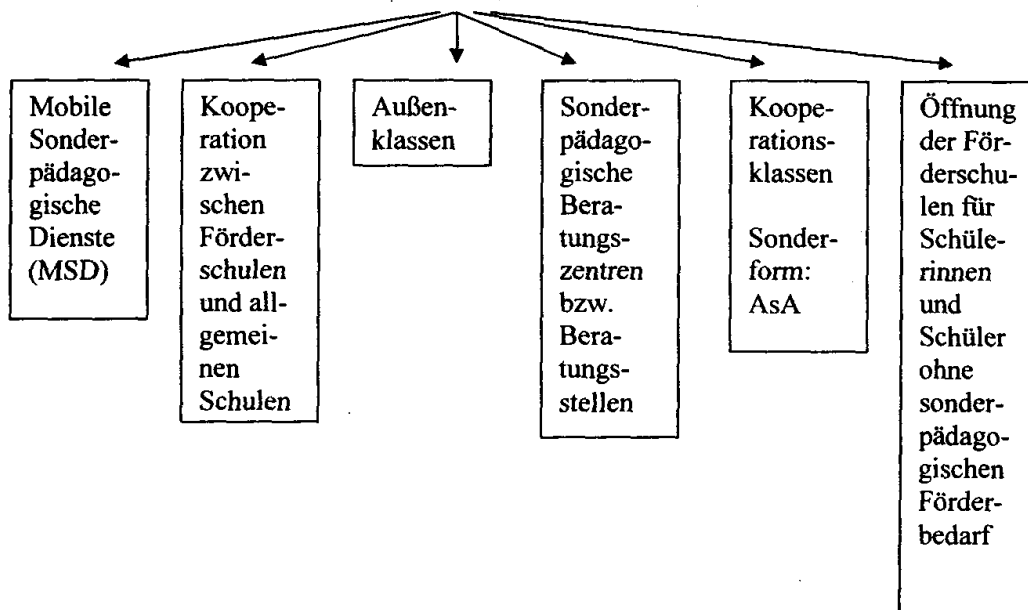


Abb. 1: Sechs Förderwege der pädagogischen Wirklichkeit im Miteinander von allgemeiner Schule und Förderzentrum (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 168)

Die *Kooperation zwischen der allgemeinen Schule und dem Förderzentrum* sieht eine intensive Zusammenarbeit im Bereich des Schullebens (gemeinsame Schulveranstaltungen, Projekte, Feiern etc.) und des Unterrichts vor (teilweise gemeinsamer Musik-, Sach- oder Sportunterricht).

Außenklassen ermöglichen eine besonders enge Form der Kooperation von Schulleben und Unterricht. Dabei kann entweder eine Außenklasse der allgemeinen Schule an einem Förderzentrum oder einer Klasse des Förderzentrums an einer allgemeinen Schule gebildet werden (vgl. BayEUG, Art 30 Abs. 1). *Sonderpädagogische Beratungszentren bzw. -stellen* sollen Diagnose, Förderung, Beratung, Koordination und Weiterentwicklung der Fördermaßnahmen anbieten und wenden sich an Lehrkräfte, Erzieher, Eltern und Schüler im Bereich der allgemeinen Schule. Sie stehen dabei in engem Kontakt mit Ärzten, Therapeuten, sozialen und psychologischen Fachdiensten.

Bei der „*Öffnung der Förderschulen für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf*“ (vgl. BayEUG, Art. 20 Abs. 5) besteht das Ziel in einem gemeinsamen Unterricht von Förderzentrum und allgemeiner Schule mit dem Hintergrund eines gemeinsamen Lehrplanes.

Kooperationsklassen (vgl. BayEUG, Art. 30, Abs. 1 Satz 4-6) können Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen, *„wenn dieser nicht so umfangreich ist, dass er ausschließlich an einer Förderschule erfüllt werden müsste“* (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 169). Hierbei wird an der allgemeinen Schule nach dem Lehrplan der allgemeinen Schule unterrichtet. Bei AsA handelt es sich um alternatives schulisches Angebot in Form einer *„Erziehungshilfe“*, um *„massiven Verhaltensauffälligkeiten“* entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 169).

Speziell für den Förderschwerpunkt Hören sind derzeit lediglich sog. Kooperationsklassen und eine Öffnung für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vorgesehen (vgl. ebd., S. 170). Nach Meinung der Autorin sollten allerdings gerade im Förderschwerpunkt Hören alle Möglichkeiten der Förderung ausgebaut werden, um der Individualität des einzelnen hörgeschädigten Schülers durch möglichst unterschiedliche Förderwege gerecht zu werden. Besonders der Aufbau eines sonderpädagogischen Beratungszentrums, allerdings mit Anschluss an das Förderzentrum, könnte sich als zukunftsweisend herausstellen.

Insgesamt wird darauf hingewiesen, dass der Prävention eine immer größere Bedeutung eingeräumt wird, d.h., dass eine frühzeitige Erkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erreicht sowie eine gezielte Förderung von sog. *„Risikokindern“* (vgl. ebd., S. 170) an beispielsweise den schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) stattfinden sollte.

3.3 Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)⁵

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine bayernweite Studie handelt, soll ein Fokus auf die Arbeit des MSD in diesem Bundesland gerichtet werden.

Insgesamt besuchen in Bayern mehr als 11.000 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinen Schulen. Im Schuljahr 2002/03 waren 358 Lehrer der Förderzentren im MSD tätig (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 167).

Bei der schulischen Integration Hörgeschädigter spielen die Lehrer des MSD eine entscheidende Rolle, da sie gegebenenfalls Schüler, Eltern und Lehrer hinsichtlich der schulischen Integration beraten und informieren. Nach Schor (1998, S. 21)

⁵ MSD steht künftig für den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst.

machen diese sich „von der Förderschule aus auf den Weg zum Kind, um individuelle mobile Förderung in die wohnortnahe Schule zu bringen“. Ob ein Lehrer des MSD überhaupt in Erscheinung tritt, hängt vom jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf des hörgeschädigten Schülers ab.

Im Folgenden wird daher auf die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und die notwendigen Aufgaben und Kompetenzen des MSD eingegangen. Da zu erwarten ist, dass der Aufgabenbereich des Lehrers des MSD zukünftig zunehmend an Gewicht gewinnen wird, schließt sich ein Ausblick auf das zukünftige Tätigkeitsfeld dieses Berufsbildes an.

3.3.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Nach dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003) stellt die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die allgemeine Schule eine wichtige Säule bayerischer Bildungspolitik dar (vgl. ebd., S. 167).

Nach der Verabschiedung der Novellierung des BayEUG vom 12. März 2003 stellen die Kernpunkte der Änderung die Ausführungen bzgl. der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (Art. 21), der Bestimmungen über die Zusammenarbeit von Schulen (Art. 20) und der Vorschriften über die Schulpflicht bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Art. 41) dar (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 167). Demnach haben künftig

„Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit, eine allgemeine Schule zu besuchen, wenn sie am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule ‚aktiv teilnehmen‘ können und ihr sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste hinreichend erfüllt werden kann“ (vgl. ebd., S. 167).

Unter „aktiver Teilnahme“ versteht man dabei, dass der betreffende Schüler in der Lage ist, den Unterrichtsformen zu folgen, in die Klassengemeinschaft zu integrieren ist und dabei auch schulische Fortschritte erzielen kann, ohne dabei von seinen Klassenkameraden getrennt zu werden (vgl. ebd., S. 167).

Im jeweiligen Fall wird aber zunächst der „sonderpädagogische Förderbedarf“ ermittelt, wonach nach dem „passgerechten Förderort“ gesucht werden soll, bei

dem es sich nicht zwangsläufig um die Förderschule handeln muss (vgl. Karl & Graf 2005, S. 4).

Wie dem Bayerischen Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation der Grundschulstufe (2001, S. 19 f.) zu entnehmen ist, umfasst die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs neben dem Förderort die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs. Er wird in der Regel von den Lehrkräften des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) gegen Ende jedes Schuljahres festgestellt. Folgende Informationen hierzu werden gegeben (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, S. 19 f.):

„Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf bezieht die Kompetenzen aller an der Förderung und Unterrichtung mitwirkenden Erziehungsverantwortlichen in geeigneter Weise ein. Alle Erkenntnisse, Informationen und Daten über den sonderpädagogischen Förderbedarf werden in einer Zusammenschau interdisziplinär gewichtet und unter Einbeziehung der Eltern zu einer Empfehlung zusammengefasst. Die Erkenntnisse münden überdies in einen individuellen Förderplan. Die diagnostischen Ergebnisse von Fachärzten, gegebenenfalls auch von Hörgeräte-Akustikern, Psychologen und anderem Fachpersonal, finden ebenso Berücksichtigung.“

Es wird deutlich, dass bereits bei der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine interdisziplinäre Kooperation von allen Seiten, vor allem den Lehrern des MSD, nötig ist. Im Folgenden wird daher auf sämtliche zu leistende Aufgaben und mitzubringende Kompetenzen des MSD eingegangen.

3.3.2 Aufgaben und Kompetenzen des MSD

Wie Ebert (2002) festhält, ist eine Beschreibung der Aufgaben hilfreich, da sich dadurch zeigt, welche speziellen Kompetenzen für die pädagogische Arbeit notwendig sind. Nach Reiser (1996, S. 6) dient der MSD dazu,

„die Problemlage, die Kapazitäten, die Motivationsstrukturen des Kindes zu erkunden, um gemeinsam mit dem Klassenlehrer geeignete Lernumstände zu arrangieren, Interventionen zu erfinden, im Klassenunterricht (d. allgemeinen Schule) förderliche Strukturen auszubauen“.

Nach dem BayEUG sollen die Lehrer des MSD die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen (vgl. www.juris.de). Ihre Hauptaufgaben bestehen sowohl in Diagnose und Förderung der Schüler sowie

Beratung der Lehrkräfte, der Erziehungsberechtigten und Schüler als auch in der Koordination der sonderpädagogischen Förderung und Fortbildung der Lehrkräfte. Schor (1998, S. 41 ff.) spricht in diesem Zusammenhang von Sozial-, Diagnostik-, Beratungs- und Förderkompetenz. Diese soll an dieser Stelle erläutert werden: Er spricht von sog. Sozialkompetenz, da die Lehrer des MSD sich in einem „*dichten Netzwerk von verschiedenen Personen und Einrichtungen*“ befinden und in einem „*sensiblen Beziehungsgeflecht*“ handeln. Aus diesem Netzwerk resultiert dann eine Verpflichtung zu „*Vernetzung*“ und „*Interdisziplinarität*“:

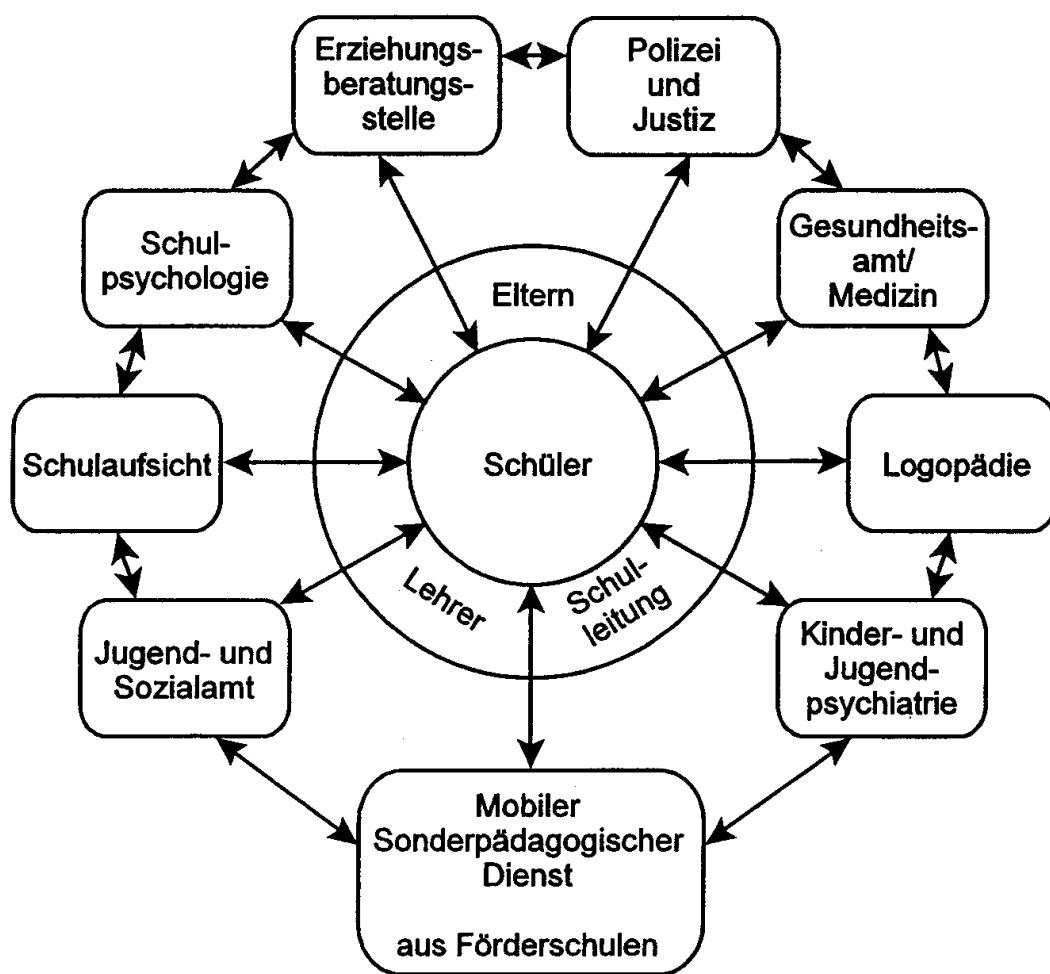


Abb. 2: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst im Netzwerk von verschiedenen Personen und Institutionen (Schor 1998, S. 41)

Zur Sozialkompetenz gehört im Speziellen, Partner zueinander zu führen, Rat zu geben, Beziehungen zu knüpfen, in Konflikten zu vermitteln. Demzufolge geht es auch um Variablen der Gesprächsführung und der Erwachsenenpädagogik (vgl. Schor 1998, S. 42).

Nach Schor (1998, S. 43) muss einer Beratung und Förderung eine fundierte Diagnostik vorausgehen, die sich auf „*Persönlichkeitsentwicklung*“, „*Lernvermögen*“ und den „*sozialen Kontext*“ des Schülers bezieht. Darüber hinaus geht es selbstverständlich um eine umfangreiche Kenntnis des Testinstrumentariums. Dazu gehören unter anderem

„Formen von Verhaltensbeobachtung, Interviewverfahren, Intelligenztests, Schulleistungstests, Konzentrationstests, Wahrnehmungstests, Verfahren zur Feststellung von Sprachauffälligkeiten, motorischen Tests, Persönlichkeitsverfahren“.

Die Beratungskompetenz hingegen umfasse Personen- und Umfeldberatungskompetenz (vgl. ebd., S. 44), die sich sowohl auf Erziehungsberechtigte und Schüler als auch auf soziale Interaktionen zwischen den am Integrationsprozess beteiligten Personen erstreckt. Beratungskompetenz beinhaltet dabei auch Lehr- und Lernberatung, bei der die Unterrichtsgestaltung des Lehrers der allgemeinen Schule fokussiert wird. Dabei ist ein besonders hohes Maß an Einfühlungsvermögen notwendig. Zudem inkludiert die Beratungskompetenz auch Schullaufbahnberatung, bei der Einfluss auf die Lebensplanung des betreffenden Schülers genommen werden kann. Dabei kann es unter anderem auch um eine „*verantwortbare Entscheidung*“ (vgl. ebd., S. 45) über einen Schullaufbahnwechsel gehen.

Letztendlich ist die Förderkompetenz wichtig, welche auf Vorleistungen beruht. Zu diesen gehört der individuelle Förderplan, die Nennung konkreter Förderziele und der spezifischen Fördermaßnahmen. Es wird unterschieden zwischen indirekter und direkter Förderung. Die direkte Förderung bedeutet an dieser Stelle die konkrete Arbeit mit dem Schüler, die indirekte Förderung hingegen umfasst Beratung und Intervention.

Nach der neuen Fassung des BayEUG vom 31. Mai 2000 ist es nicht mehr erforderlich, dass die zu betreuenden Schüler die Lernziele der allgemeinen Schule erreichen, sondern am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule „*aktiv teilnehmen*“ können. Ihr sonderpädagogischer Förderbedarf soll an der allgemeinen Schule mit Unterstützung des MSD erfüllt werden. Sie müssen also die Lernziele der allgemeinen Schule nicht mehr erreichen und können also „*lernzielfferent*“ unterrichtet werden.

Nach der neuen Fassung des BayEUG sind Lehrer des MSD nicht nur für die allgemeine Schule vorgesehen, sondern können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn beispielsweise ein Schüler Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten hat.

Als Richtwert gilt bei der Förderung, „dass für ein Kind in der Grundschulklasse über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst bis zu zwei Wochenstunden zur Verfügung gestellt werden können“ (www.by.juris.de).

Auch nach dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003) sollen folgende Schwerpunktsetzungen verfolgt werden: Diagnostik, Beratung und Förderung des Kindes bzw. Jugendlichen in Kooperation der schulischen Partner und Koordination unterschiedlicher Fachdienste sowie sozialer Institutionen.

Troßbach-Neuner (2000, S. 132) liefert eine Übersicht über das Aufgabenprofil des MSD:

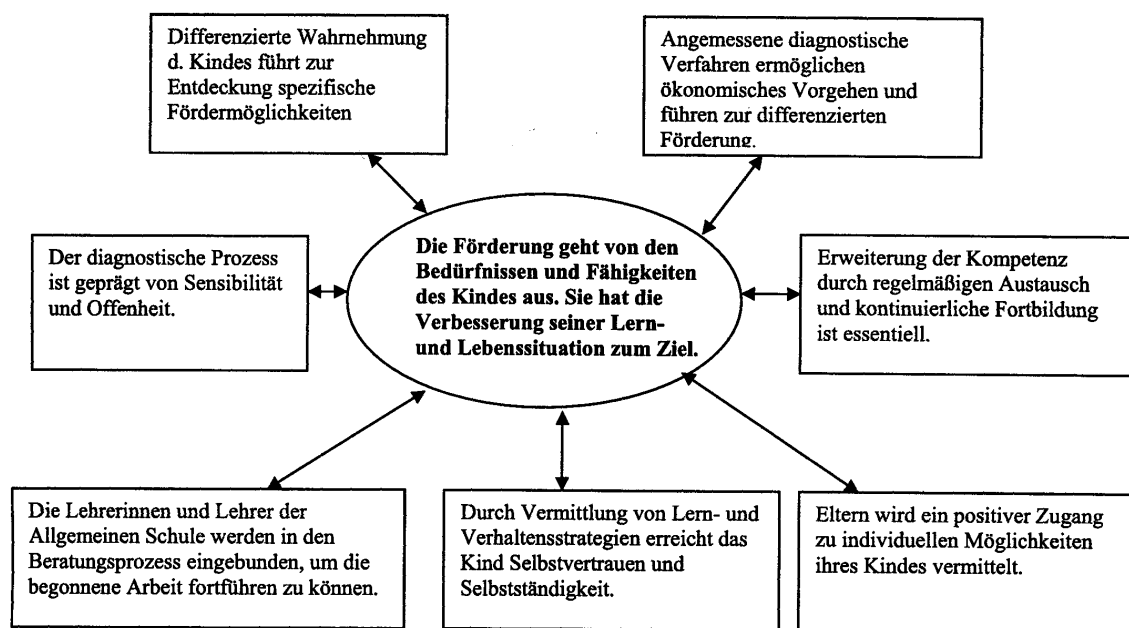


Abb. 3: Das Aufgabenprofil des MSD (Troßbach-Neuner 2000, S. 132)

Wie das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003) mitteilt, spielt bei der Förderung in der allgemeinen Schule „Kooperation als Leitidee“, die „im täglichen Zusammenwirken von Unterricht und Erziehung zwischen Kindern und Jugendlichen, Sonderschullehrkräften, Fachlehrern, Heilpädagogen, Eltern,

Schulleitung und den verschiedenen Fachdiensten“ verwirklicht wird (vgl. ebd., S. 166), eine der größten Rollen. Dabei geht es darum,

„dem einzelnen Kind bzw. Jugendlichen auf individuelle Weise mit sonderpädagogischer Fachkompetenz zu begegnen und Chancen für eine bestmögliche Entwicklung jedes Einzelnen durch ein vielfältiges Angebot zu ermöglichen“ (vgl. ebd., S. 166).

Der entscheidende Vorteil der Kooperation liegt darin, dass sich die Partner im Dialog erleben und sich die Kompetenzen der Partner ergänzen (vgl. ebd., S. 167).

In Bezug auf die Aufgaben der Lehrer des MSD weist Schor (1998, S. 38) darauf hin, dass sie von hohem Anspruch sind und ihre Leistungen dann *„wirkungsvoll“* sind, *„wenn Empathie mit begründetem Fachwissen einhergeht“*.

Die Ziele der sonderpädagogischen Förderung können (Aus dem Verband 2004, S. 144) folgendermaßen zusammengefasst werden:

- *„möglichst früh einsetzende präventive Maßnahmen;*
- *den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts;*
- *die Abklärung des optimalen Förderortes und der notwendigen Fördermaßnahmen;*
- *das Erreichen eines entsprechenden Schulabschlusses;*
- *die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung;*
- *die Befähigung zur Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichem Leben;*
- *die Normalisierung von Hilfen und persönlicher Assistenz;*
- *die Gleichheit in der Verschiedenheit“*

Da die schulische Welt einer ständigen Wandlung unterworfen ist, soll ein zukunftsgerichteter Blick auf die Aufgaben des MSD geworfen werden, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

3.3.3 Konsequenzen für den MSD, Förderschwerpunkt Hören

Wie auch vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003) festgehalten, ist in den letzten Jahren eine starke Ausweitung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste allgemein zu verzeichnen. Auch das BayEUG weist darauf hin, dass der MSD in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, *„vor allem unter präventiven und integrativen Gesichtspunkten“* (vgl. www.juris.de).

Speziell für den Förderschwerpunkt Hören könnte man sich vorstellen, dass eine Erweiterung des MSD eine besonders wichtige Rolle spielen dürfte, da infolge der immer besseren technischen Möglichkeiten der Hörgeräte und Cochlea-Implantate immer mehr Kinder schulisch integriert werden. Deswegen sollte es in Zukunft immer mehr Lehrer im MSD geben, wofür letztendlich auch die finanziellen Mittel zur Verfügung gestellt werden müssten. In Aus dem Verband (2004, S. 144) wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass *„Sonderpädagogische Mobile Hilfen bzw. Dienste nur eingeschränkt im Rahmen vorhandener Mittel eingesetzt werden können“*. Auf der anderen Seite ist es vorstellbar, dass die Lehrer des MSD in ihren Qualitäten der Berater- und Fortbildungskompetenz besser ausgebildet sein sollten. Im Hinblick auf die so wichtige Kooperation sollte die Flexibilität der Fördersysteme seine Durchsetzung finden, an den individuellen Förderbedarf des Schülers angepasst werden, um mit Dialogbereitschaft größtmögliche Fachkompetenz zu entwickeln (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, S. 170). Reiser (1996, S. 182) weist explizit darauf hin, dass es in der Literatur ausführlich beschrieben wurde, dass Lehrer mit *„kooperativen Arbeitsformen“*, also der Kooperation mit anderen Lehrern, Probleme haben. Möglicherweise sollte eine Basiskompetenz *„Kooperation“* bereits im Studium angebahnt und trainiert werden.

Ebert (2002, 30 f.) weist darauf hin, dass die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste ihre Bemühungen intensivieren sollten, z.B. in Form einer *„verstärkten Öffentlichkeitsarbeit“*, und *„das Vertrauen von Eltern und Kolleginnen und Kollegen aus den Kindergärten, Grundschulen und Hauptschulen zu gewinnen“*.

Er fordert dazu auf, die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Diensten zu intensivieren, da die notwendige Interdisziplinarität vielerorts beschworen, aber nur selten umgesetzt wird.

Darüber hinaus spricht er sich für die *„Entwicklung eines Zentrums zur Erziehungshilfe“* aus, da seiner Meinung nach *„verhaltensoriginelle Schüler“* eine immer größere Rolle bei der Arbeit der Lehrer des MSD spielen. Im Zuge dessen sei eine gezielte *„Krisenintervention“* wichtig und sollte in Zukunft zu den Aufgaben des Lehrers des MSD gehören. Wie auch bei Meier (2005) gefordert, sollte sich die Entwicklung eines sog. Beratungszentrums etablieren, um allen Betroffenen zur Seite stehen zu können.

Ebert (2002) sieht die professionelle Weiterentwicklung des MSD als eine zentrale Herausforderung der Sonderpädagogik in den nächsten Jahren an und spricht sich für eine fachliche Absicherung der Kompetenzen in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung aus.

In der Tat haben sich in Bayern bereits die Prüfungsanforderungen für alle Lehrämter im Bereich der Erziehungswissenschaften (vgl. LPO I, § 36) geändert (vgl. Karl & Graf 2005):

Die allgemeine Pädagogik soll unter anderem sonderpädagogische Inhalte umfassen, die Schulpädagogik die *„Förderung von Schülern mit besonderen Lern-, Sprach- und Erziehungsvoraussetzungen“*, die Psychologie unter anderem *„Störungen der Kommunikation“*. Darüber hinaus wurde ein eigenes Erweiterungsstudium für alle Lehrämter *„Förderung von Schülern mit besonderem Förderbedarf“* (vgl. LPO I, § 110) eingerichtet.

Es bleibt an dieser Stelle zu fragen, inwieweit die einzelnen Anforderungen letztendlich verpflichtend sind, ob sie demnach für Lehrkräfte der allgemeinen Schule abzufordern sind und demnach speziell bei der Förderung hörgeschädigter Schüler an der allgemeinen Schule umgesetzt werden können.

4. Wissenschaftlich begründete Positionen zur schulischen Integration Hörgeschädigter

Um sich ein Bild über den derzeitigen Stand der Forschung zu machen, wird zunächst ein Einblick in die wissenschaftlich begründeten Positionen, also empirischen Daten und die daraus resultierenden Erkenntnisse bzgl. der schulischen Integration, gegeben. Insgesamt fällt auf, dass es nur wenige empirische Daten zur schulischen Integration Hörgeschädigter gerade in der Hauptschulstufe gibt. Schmitt (2003, S. 80) stellt dazu folgende Vermutung an:

„Zum einen mag das daran liegen, dass erst wenige Jahrgänge schulisch integrierter Hörgeschädigter den Sekundarbereich durchlaufen haben, zum anderen nimmt die Zahl der integrierten Schüler im Sekundarbereich leicht ab.“

Daher werden im Folgenden (siehe Punkt 4.2 und 4.3) die wenigen empirischen Daten durch Aussagen einiger Fachleute sowie Erfahrungsberichte betroffener Schüler und Eltern ergänzt, die keinen empirischen Daten zu Grunde liegen.

Die verschiedenen Positionen manifestieren sich in den Vor- und Nachteilen schulischer Integration vor allem in den Punkten Entwicklung von Sprachkompetenz, schulischer Leistung und den Dimensionen der sozialen und emotionalen oder psychischen Integration (vgl. Hollweg 1999), die daher explizit aufgeführt werden. Deshalb werden die Vorteile schulischer Integration den Nachteilen segregierter Beschulung im Förderzentrum und die Nachteile der schulischen Integration den Vorteilen der Segregation gegenübergestellt. Dabei beschränkt sich die Darstellung auf die Verhältnisse im deutschsprachigen Raum.

4.1 Integration versus Segregation

Wie bereits erwähnt, polarisiert das Thema schulische Integration in Bezug auf die bessere Beschulungsform für den hörgeschädigten Schüler viele Fachwissenschaftler und Betroffene selbst. Zahlreiche Autoren (vgl. Löwe 1992; Große 2001 u.a.) sprechen sich für eine integrative Beschulungsform aus, da sie davon ausgehen, dass die schulische Integration gerade für hörgeschädigte Kinder entscheidende Vorteile mit sich bringt. Relativ einheitlich werden Faktoren wie das Festigen von sozialer Reife und kommunikativer Kompetenz sowie die wohnortnahe Beschulung und die damit zusammenhängenden Interaktionen mit hörenden Freunden und Eltern genannt. Einige Autoren (Leonhardt 1999; Lynas 1992 u.a.) nennen aber auch gravierende Nachteile schulischer Integration, besonders im sozialen Bereich, und regen an, diesen Bereich immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Wie auch Hollweg (1999) konstatiert, ist das Thema Integration sehr umstritten. Dabei variiert die Einstellung gegenüber dieser Beschulungsform von „*extremer Ablehnung bis hin zu entschiedener Bejahung*“ (ebd., S. 71).

Bei den absoluten Integrationsbefürwortern findet man die Aussage, dass keine objektiven Kriterien angesetzt werden dürfen, die die Schüler in sog. integrierbare und nicht integrierbare teilt, wobei die schulische Integration quasi als Voraussetzung für einen erfolgreichen Aufbau von Sprachkompetenz angesehen wird (vgl. ebd., S. 76 f.). Dabei wird der Institution Sonderschule vorgeworfen, dass sie

aufgrund der intensiven Förderung der Sprachentwicklung nur einseitig auf das Kind eingeht und dabei lebensfremd wird (vgl. ebd., S. 83).

Daneben gibt es aber auch Sonderschulbefürworter, also sog. Segregationsbefürworter, die davon ausgehen, dass Hörgeschädigte den Schonraum der Fördereinrichtung benötigen, um sich adäquat entwickeln zu können (vgl. Lynas, 1992).

Die nächsten beiden Kapitel sollen die wissenschaftlichen Positionen verschiedener Autoren bezüglich der Vor- und Nachteile der beiden Beschulungsmöglichkeiten, also der schulischen Integration an der allgemeinen Schule und der segregierten Form, am Förderzentrum aufzeigen.

4.2 Vorteile schulischer Integration – Nachteile von Segregation

Vorteile schulischer Integration

Es wird angenommen, dass Lehrer der allgemeinen Schule eine größere Vielfalt des Wortschatzes aufweisen und damit auch die hörgeschädigten Schüler ein höheres Sprachniveau, bessere Sprechfertigkeit und -verständlichkeit haben (vgl. Löwe 1985, S. 18 f.). Löwe & Müller (1994, S. 510) verweisen auf eine Untersuchung von Huntington (1984), bei der ersichtlich wird, dass Regelschullehrer im Vergleich zu Lehrern an Sondereinrichtungen *„die umfangreichste Sprache im Hinblick auf Quantität, Komplexität und Vielfalt des Wortschatzes verwenden“*, und folgern daraus, dass *„hörgeschädigte Regelschüler im allgemeinen eine weitaus höhere Sprachkompetenz haben als hörgeschädigte Sonderschüler“*. Auch Hollweg (1999, S. 84) spricht in diesem Zusammenhang davon, *dass der Erfolg des Spracherwerbs von sprachlichen Erfahrungen und Interaktionen mit anderen Sprechern abhängt*, und betont so die sprachlich anregende Komponente der hörenden Umwelt für den hörgeschädigten Schüler.

Hollweg (1999, S. 107) fasst zusammen, dass Integrationsbefürworter davon ausgehen, dass durch wohnortnahe Integration dem hörgeschädigten Kind ermöglicht wird, im Elternhaus und seiner vertrauten Nachbarschaft zu bleiben und die bestehenden Freundschaften pflegen zu können. Dann ist es den hörgeschädigten Schülern möglich, zu Hause zu wohnen und im alltäglichen Umgang Sprechstimulationen in der Familie zu erhalten.

Auch Löwe (1992, S. 41 ff.) spricht sich diesbezüglich dafür aus, dass der hörgeschädigte Schüler weder das Elternhaus für einen Internatsbesuch verlassen noch jeden Morgen weite Wege an das Förderzentrum beschreiten muss und somit auch bestehende Schulfreundschaften nicht gefährdet werden.

Ein weiterer Vorteil wird bei Löwe (1992) infolgedessen darin gesehen, dass sich der hörgeschädigte Schüler Freunde bei seinen hörenden Mitschülern sucht und so die Möglichkeit zur Identifizierung unter Hörenden findet. Nach Meinung der Autorin ist diese Aussage etwas undifferenziert, da es nicht vorrangig darum geht sich mit Hörenden zu identifizieren, sondern im Zuge einer lebenslangen Identitätsarbeit (siehe Punkt 10) immer wieder zu sog. Zuordnungsentscheidungen zu gelangen.

Innerhalb der Freundschaften mit Hörenden könne sich der hörgeschädigte Schüler schulisch und sozial engagieren und lernen, die Behinderung anzunehmen. Im Zuge seiner Ausführungen kann der hörgeschädigte Schüler auch weniger leicht stigmatisiert werden als in einer reinen Gruppe von Hörgeschädigten.

Außerdem ist der hörgeschädigte Schüler bereits früh gezwungen, sich mit der hörenden Welt auseinander zu setzen, was eine gute Vorbereitung im Hinblick auf die soziale Integration (siehe Kapitel 2) für die Zeit nach der Schule darstellt.

Zweifelsohne spielt dabei die sprachliche Kompetenz die größte Rolle, da man davon ausgeht, dass diese bei der gemeinsamen Unterrichtung von hörenden und hörgeschädigten Schülern besser erreicht werden kann als im entsprechenden Förderzentrum und so Grundlage für die soziale Kompetenz, beispielsweise im Berufsleben im Umgang mit hörenden Kollegen, darstellt.

Viele Autoren gehen von einer besseren Lautsprachkompetenz an der allgemeinen Schule für den jeweiligen hörgeschädigten Schüler aus (vgl. Müller 1994a; Rollmann 2002 u.a.) und sehen damit verbundene Vorteile in der sog. sozialen Integration (siehe Kapitel 2). Vaeth-Bödecker (1999, S. 194) schließt aus seiner Untersuchung,

„dass die Situation der gemeinsamen Beschulung mit Nichtbehinderten sehr unterschiedlich bewältigt wird [...], jedoch werden gegenüber den Schülern der Hörgeschädigtenschule besser entwickelte kommunikative Fähigkeiten und die größere Selbstständigkeit der integrierten Hörgeschädigten beschrieben.“

Es wird explizit darauf hingewiesen, dass es Mängel beim Modell der ambulanten Förderung gebe, aber sich die hörgeschädigten Schüler trotzdem psychisch normal entwickeln könnten. Zusammenfassend gibt er an (vgl. ebd., S. 203):

„Die Hypothese bzw. das Klischee vom überangepassten, passiven und in höchstem Maße psychisch belasteten Hörgeschädigten in der Regelschule kann auch nicht tendenziell bestätigt werden.“

Auch bezüglich der Schulleistung wird positiv berichtet (Wermke 2003, S.4):

„Die Integrationsbefürworter vergleichen Sonderschule und Regelschule miteinander. Diese Ergebnisse zeigen, dass es zumindest keine nachteiligen Konsequenzen für die Schulleistungen von hörgeschädigten Kindern gibt.“

Müller (1994a, S. 509) fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass er nachweisen konnte, *„dass die hörgeschädigten Kinder ihre vergleichsweise guten Leistungen ohne übermäßige zeitliche und psychische Belastungen erbringen“*. Hollweg (1999, S. 93) weist darauf hin, dass die Ergebnisse der vorhandenen empirischen Erhebungen im In- und Ausland dafür sprechen, *„dass integrierte hörgeschädigte Schüler bessere Schulleistungen aufweisen als vergleichbare nicht integrierte“* und auch auf höhere Berufsmöglichkeiten mit einem Schulabschluss an der allgemeinen Schule hinweisen.

Im sozialen Bereich weist Elmiger (1994, S. 28) darauf hin, dass Forschungen *„bisher mehrheitlich eine unbefriedigende soziale Situation der schwerhörigen Kinder in Integrationsklassen“* ermittelt haben, ohne diese explizit zu nennen. In ihrer eigenen Untersuchung konnte sie diese Aussage allerdings nicht belegen:

- *„Es gibt keinen Grund zur Annahme, daß Schwerhörige aus der Sicht ihrer MitschülerInnen schlechter integriert sind als ihre normalhörenden KlassenkameradInnen.“*
- *Es ist nicht anzunehmen, dass sich schwerhörige und normalhörende Schüler und SchülerInnen bezüglich ihrer subjektiven Einschätzung der sozialen und emotionalen Integration unterscheiden. Schwerhörige und Normalhörende unterscheiden sich jedoch bezüglich ihrer Einschätzung der leistungsmotivationalen Integration. Die Einschätzung der schwerhörigen SchülerInnen ist tiefer. Sie fühlen sich den schulischen Anforderungen weniger gewachsen als ihre MitschülerInnen.“*

Sie zieht ihre Folgerungen daraus, dass *„die Schwerhörigen eine Behinderungsgruppe sind, deren schulische Integration weniger problematisch verläuft als bei anderen Behinderten, beispielsweise den Lernbehinderten“* (siehe ebd., S. 32).

Ein wichtiger Vorteil der integrativen Beschulung für hörgeschädigte Schüler kann auch darin gesehen werden, dass die Regelschule den besten Ort darstellt, *„eine große Zahl hörender Mitmenschen für die Kommunikationsprobleme Hörgeschädigter zu sensibilisieren“* (vgl. Löwe 1994, S. 511).

Nachteile von Segregation

Auch zahlreiche Nachteile der segregierten Beschulung, also der Unterbringung der hörgeschädigten Schüler am Förderzentrum, sind dementsprechend in der Literatur zu finden.

Im sprachlichen Vergleich beispielsweise gibt Hollweg (1999, S. 83) zu bedenken, dass aufgrund der sehr intensiven Orientierung an der Sprach- und Sprechentwicklung möglicherweise die natürliche Sprechfreude der hörgeschädigten Schüler leiden und die Allgemeinbildung vernachlässigt werden könnte. Zudem wäre es möglich, dass hörgeschädigte Schüler die Sprachfehler ihrer Mitschüler übernehmen.

Zudem wird die Einstellung bzgl. der kommunikativen Situation am Förderzentrum kritisch gesehen und vor einer ausschließlichen Konzentration auf die kommunikative Kompetenz gewarnt:

„Das schwerhörige Kind soll überwiegend sein defektes Hörorgan benutzen und empfindet dies als starken Druck. Auch bei bester Hörgeräteversorgung und beim Ausnutzen aller verfügbaren technischen Hilfsmittel bleibt es defekt. Durch die permanente Sprachtherapie, die einen großen Teil seiner Erlebniswelt ausmacht, bekommt das schwerhörige Kind den Eindruck, dass es sprechen können muss“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 25).

Von vielen Autoren (vgl. Löwe 1992; Hollweg 1999 u.a.) wird die tägliche Fahrt, sofern die Schüler nicht im Internat untergebracht sind, an das Förderzentrum als belastend angesehen, da damit zweifelsfrei großer Zeitverlust verbunden ist.

Kern (1977) weist auf den Nachteil von Unterbringung in Internaten hin, da seiner Meinung nach von eingengter Erfahrung gesprochen werden kann, die möglicherweise eine spätere soziale Isolierung mit sich führt. Auch Seifert (1982, S. 645) geht davon aus,

„dass der während der gesamten Schulzeit andauernde Aufenthalt in einer Gehörlosen- oder Schwerhörigenschule wesentliche Einschränkungen und Veränderungen der sozialen Lage und der Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Folge hat, die für die personal-soziale Entwicklung, insbesondere die Entwicklung der sozialen Kompetenz für den Umgang mit Hörenden, nicht förderlich sind oder sie sogar negativ beeinflussen.“

Im Speziellen sieht Seifert (1982, S. 645 ff.) Nachteile für Hörgeschädigte in einer „*Isolierung von der Gemeinschaft der Hörenden*“ und die dadurch reduzierten Möglichkeiten sozialer Erfahrungen, einen erhöhten Sozialisationsdruck, eine Abhängigkeit von den dortigen Erziehern und der damit verbundenen Einschränkung der persönlichen Autonomie. Er geht in der Folge von „*kumulativen Lerndefiziten und personal-sozialen Prägungseffekten*“ aus.

Auch unter den hörgeschädigten Schülern könnten sich nachteilige soziale Effekte ergeben. Nach Bleidick (1988, S. 126 f.) besteht ein Nachteil der segregativen Beschulung darin, dass sich eine „*Hierarchie nach dem Behinderungsgrad*“ entwickeln könnte:

„Jede zusätzliche geistige Behinderung führt zur Außenseiterstellung, zu der schon das Vorliegen einer spastischen Beeinträchtigung prädestiniert.“

4.3 Nachteile schulischer Integration – Vorteile der Segregation

Auch bzgl. der schulischen Integration gibt es verschiedene Nachteile, die nachstehend erläutert werden.

Viele Autoren betonen, dass das Gelingen der gemeinsamen Beschulung im Sinne einer erfolgreich verlaufenden Integration von zahlreichen Faktoren abhängt. Leonhardt (1999, S. 108) schreibt hierzu:

„Das Gelingen einer gemeinsamen Unterrichtung hängt zugleich von mehreren Faktoren ab, so z.B. von der psychischen und emotionalen Stabilität des hörgeschädigten Schülers, seiner kommunikativen Kompetenz, der Einsatzbereitschaft der beteiligten Lehrer, der Eltern des hörgeschädigten Kindes, aber auch der Akzeptanz durch die Eltern der hörenden Mitschüler, die Qualität des integrationsbegleitenden Dienstes und den individuellen Lernvoraussetzungen des jeweiligen Schülers.“

Bei dieser Fülle von Faktoren scheint es gar nicht verwunderlich, dass einer oder mehrere der genannten sich problematisch für den hörgeschädigten Schüler entwickeln, somit auch die schulische Integration des betreffenden Schülers gefährden und sich dadurch für ihn möglicherweise Nachteile ergeben.

Nachteile schulischer Integration

Löwe (1992, S. 43 ff.) weist darauf hin, dass es möglich ist, dass Lehrer der allgemeinen Schule „*sonderpädagogische Bedürfnisse*“ des hörgeschädigten Kindes übersehen und es dadurch dem Unterrichtsgeschehen nicht folgen kann, da nicht ausreichend Rücksicht genommen werden kann. Manchmal sind die Lehrer aufgrund mangelnder hörgeschädigtenspezifischer Kenntnisse sogar überhaupt nicht bereit, auf die Bedürfnisse des hörgeschädigten Kindes einzugehen. Auch die Räume sind eventuell nicht adäquat eingerichtet, so dass das Restgehör nicht voll ausgenutzt werden kann. In der Folge könnte sich auch das „*sprachliche Potential*“ des hörgeschädigten Kindes nicht ausreichend entwickeln. Wermke (2003, S. 4) geht davon aus, dass sich bzgl. der Kommunikation an der allgemeinen Schule Probleme nicht nur für die hörgeschädigten, sondern auch für die hörenden Schüler ergeben:

„Da Kontakt und Kommunikation nun mal zum größten Teil über auditive Prozesse läuft, sind sowohl nicht hörende als auch hörende Kinder besonderem Stress ausgesetzt, der zu starken Problemen führen kann. Das erzeugt bei den gehörlosen Kindern ein Gefühl der Unzulänglichkeit, geringes Selbstwertgefühl und seelisches Leiden.“

Insbesondere für die hörgeschädigten Schüler besteht allerdings eine Gefahr in der mangelnden Entwicklung der Hörfähigkeit: dadurch, dass sich an der allgemeinen Schule in der Regel durchschnittlich bis zu 30 Kinder befinden, entsteht automatisch ein hoher Geräuschpegel, der eine uneingeschränkte Sprachaufnahme des Lehrers oder der Mitschüler beeinträchtigt (vgl. Hollweg 1999).

Die genannten Kommunikationserschwernisse haben Folgen für soziale Interaktionen, da es kaum möglich ist, sich an Gruppengesprächen zu beteiligen, Diskussionen zu folgen und schnelle Antworten zu geben. Eine mögliche Folge könnte der Ausschluss aus der sog. „*Peer-Group*“ darstellen (vgl. Lynas 1992).

Bezüglich der Kommunikation gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass Hörgeschädigte lieber mit Hörgeschädigten kommunizieren. Claußen (1992, S. 47) interpretiert dies so, dass es das Bedürfnis der Schüler deutlich macht,

„vorwiegend in Beziehung zu Kindern mit ähnlichen Merkmalen zu treten. Die Kommunikation eines hörgeschädigten Kindes wird nach wie vor als Entlastung empfunden“.

Das ist an einer allgemeinen Schule im Rahmen einer Einzelintegration kaum möglich.

Insgesamt erfolgt die Aneignung des Unterrichtsstoffes unter Unterrichtsbedingungen, die eigentlich auf hörende Schüler ausgerichtet sind (vgl. Vogler 1989), in der Folge kann es dazu kommen, dass der Regelschulalltag von Leistungsversagen und persönlichen Entmutigungen gekennzeichnet ist (vgl. Tiefenbacher 1977).

Zudem können sich Beeinträchtigungen in der Leistungsentwicklung (vgl. Hollweg 1999) ergeben, wenn es versäumt wird, den Lernstoff intensiv nachzuarbeiten oder eine längere Erledigung der Hausaufgabenbearbeitung als bei hörenden Mitschülern auf sich zu nehmen.

Ein Nachteil daraus resultiert aus mangelnden Sozialkontakten am Nachmittag, da hörgeschädigte Schüler mehr Zeit zum Nacharbeiten benötigen:

„Während die Klassenkameraden sich in ihrer Freizeit treffen, holt der frühschwerhörige Schüler das Versäumte oft mit Hilfe der Eltern oder eines Stützlehrers – der allerdings in viel zu geringerer Stundenzahl zur Verfügung steht – nach. Es bleibt kaum Zeit, soziale Kontakte zu den Klassenkameraden aufzubauen oder zu pflegen“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 33 f.).

Wenn es sich in der Folge unglücklich und isoliert fühlt, könnte das hörgeschädigte Kind mit der Situation in der Klasse überfordert sein, da es auch oft nicht nur das einzige hörgeschädigte Kind in der Klasse, sondern in der gesamten Schule ist (vgl. Löwe 1992).

Schmitt (2003, S. 172) konnte nach der Durchführung einer Befragung mittels eines Fragebogens an bayerischen Schulen nachweisen,

„dass manche Schüler auf jede Frage, die ihre emotionale Integration betrifft, die jeweils negativste Einschätzung ankreuzten“.

Es werden zunehmend Stimmen laut, die trotz oder gerade wegen einer gelungenen intellektuellen Integration von einer negativen sozialen Integration ausgehen. Schneider (1996, S. 59) beispielsweise bemerkt hierzu Folgendes:

„Die soziale Integration läßt aber, wie übereinstimmend von vielen Förderlehrern berichtet wird, sehr zu wünschen übrig. Viele Schüler klagen über fehlende Freunde, über Einsamkeit und Isolation“.

Bezogen auf die soziale Integration weist auch Vaeth-Bödecker (1999, S. 198) darauf hin, dass sie nur in wenigen Fällen gelingt und man oft von „scheinbarer sozialer Integration“ sprechen könne:

„Gerade in der Pubertät, in der die Clique zum Maßstab der sozialen Akzeptanz wird, begännen für die Hörgeschädigten erst die größten Probleme.“

So scheint Übereinstimmung darüber zu herrschen, dass in der Pubertät die Belastung hörgeschädigter Schüler besonders groß ist:

„In der Pubertät werden Freundschaften wichtig, die sich durch einen starken kommunikativen Charakter auszeichnen, Dies bereitet den hörgeschädigten Kindern große Schwierigkeiten“ (Hollweg 1999, S. 101).

Zudem besteht in dieser Zeit nach Schneider (1996, S. 59 f.) oft mangelndes Vermögen der hörenden Mitschüler, auf die spezifischen Bedürfnisse der hörgeschädigten Schüler einzugehen. Als Erklärung gibt er an, dass *„in den oberen Klassen das soziale Verhalten, der Charakter, die Kommunikationsfähigkeit, das „Mitredenkönnen“, die Zugehörigkeit zu einer Clique für eine positive gesellschaftliche Akzeptanz von Bedeutung“* sind. Genau das könne der Hörgeschädigte nicht und werde, je älter er werde, immer mehr zum Außenseiter.

Gerade aus diesen Aussagen kann abgeleitet werden, dass die sog. Einzelintegration (siehe Punkt 3.2) möglicherweise nicht die optimale Form für den hörgeschädigten Schüler darstellt und sich aufgrund der genannten Faktoren Probleme ergeben, die dem hörgeschädigten Schüler die Beschulung an der allgemeinen Schule erschweren bzw. zu einem Schulwechsel an das Förder-

zentrum bewegen. In der Forschungsfrage gestellte Vermutungen zu einem Schulwechsel (siehe Punkt 6.1) greifen auf die eben genannten Nachteile einer integrativen Beschulung zurück.

Wie die Schüler selbst ihre Situation an der allgemeinen Schule bewerten, wird in Kapitel 7.1 deutlich.

Vorteile der Segregation

Am Förderzentrum besteht der entscheidende Vorteil in der optimalen technischen und räumlichen Ausstattung und dem hörgeschädigtenspezifischen Personal (vgl. Hollweg 1999, S. 88). Oft wird vom „Schonraum Sonderschule“ gesprochen, in nur dem es dem hörgeschädigten Schüler gelingen kann, seine Fähigkeiten voll zu entfalten. Seifert (1982, S. 643) beispielsweise geht für das hörgeschädigte Kind ebenso von einer Atmosphäre des „*selbstverständlichen Angenommenseins*“ aus, wovon eine Bedingung für eine spätere erfolgreiche soziale Integration gesehen wird:

„Von der Sonderschule erhoffen sich die Integrationskritiker, dass der Hörgeschädigte eine soziale Reife erlangen kann, die ihm die Eingliederung in die Arbeitswelt erleichtert und ihm ohne große Schwierigkeiten soziale Anpassung ermöglicht“ (Hollweg 1999, S. 104).

Es wird ersichtlich, dass sowohl für die integrative als auch die segregative Beschulung Vor- und Nachteile zu nennen sind. Der vorliegende empirische Teil der Arbeit soll klären, wie Schüler, Eltern, Lehrern der allgemeinen Schule und Lehrern der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören Vor- und Nachteile der beiden Beschulungsformen erleben und bewerten.

Zunächst aber soll Hörschädigung im Kontext von sog. „Stigma-Identitätstheorien“ betrachtet werden, da es aufgrund einer negativen sozialen Integration (siehe Punkt 2.2) auch zu Stigmatisierungsprozessen der hörgeschädigten Schüler durch ihre hörenden Mitschüler kommen kann, die einen Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum evozieren.

5. Hörschädigung im Kontext von Stigma-Identitätstheorien

Da es bei der Identitätsentwicklung Hörgeschädigter zu Problemen kommen kann, soll im Folgenden ein Fokus auf etwaige Schwierigkeiten dieser hingewiesen werden.

Wichtige Phasen der Identitätsentwicklung vollziehen sich während der Schulzeit, also auch in der Zeit der schulischen Integration Hörgeschädigter:

„Gehen wir davon aus, dass der Identitätsprozess stark von der Reaktion der Umwelt auf die Person beeinflusst ist, wird schnell deutlich, dass die Schule der Ort ist, an dem die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Schwerhörigkeit eine entscheidende Wirkung auf den Umgang miteinander und somit die Identitätsentwicklung hat“ (Paul 1998, S. 86).

Daher werden zunächst die spezifische Kommunikationssituation Hörgeschädigter und deren mögliche psycho-soziale Auswirkungen dargestellt, bevor auf einige Stigma-Identitäts-Theorien in deren Ansatz eingegangen wird. Den Schwerpunkt dabei soll im folgenden Punkt die Stigma-Theorie nach Goffmann (1967) bilden, da dort wichtige Zusammenhänge bei der Identitätsentwicklung bei Menschen mit Hörschädigung eine Rolle spielen, die bei der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler zum Tragen kommen könnten.

5.1 Ansätze von Stigma-Identitäts-Theorien

Seit Mitte der 70er Jahre wurde Behinderung an Stelle eines Eigenschaftspotentials im sog. Stigma-Ansatz als das „*Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses*“ (Cloerkes 2000, S. 105) gesehen. Grundannahme hierfür war, dass stigmatisierende Zuschreibungen zwangsläufig zu einer Veränderung und damit auch zu einer Gefährdung der Identität führen.

In den nachfolgenden Jahren hat es zum Selbstkonzept Behinderter widersprüchliche empirische Untersuchungen gegeben. Wocken (1983a und b) beispielsweise hat die Ergebnisse der Stigma-Identitäts-These widerlegt, andere Autoren (vgl. Pfeifer 1972; Moser 1986) gehen von einem negativen Selbstkonzept behinderter Menschen aus.

Es muss konstatiert werden, dass es speziell im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik wenige empirische Befunde und kaum aktuelle Studien zur Stigma-

Identitäts-These gibt, obwohl bekannt ist, dass Hörgeschädigte oft von der hörenden Gesellschaft stigmatisiert werden:

„Aber es gibt in der Literatur nahezu keine andere Gruppe, die in der Vergangenheit im Zusammenhang mit ihrem Handicap – nämlich nicht oder nicht gut hören zu können – so stark stigmatisiert worden ist wie die Gruppe der hörbehinderten, insbesondere die Gruppe der gehörlosen Menschen“ (Hintermair 2005, S. 17).

Im Folgenden stützt man sich auf einige wenige Aussagen der letzten 30 Jahre. Es wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr soll ein kleiner Einblick über Veröffentlichungen gegeben werden, die im Zusammenhang mit Hörschädigung und Stigmatisierung und damit auch bei der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler eine Rolle spielen können.

Grohnfeldt (1975, S. 724 ff.) beschäftigte sich mit den Ursachen von sog. Stigmatisierungsprozessen und deren möglichen Folgeerscheinungen bei Hör- und Sprachbehinderten. Dabei geht er davon aus, dass *„Kommunikationsstörungen durch auffällige Abweichungen der Sprache die soziale Interaktion beeinträchtigen“*, wie es bei hörgeschädigten Menschen der Fall sein kann. Insgesamt werden vier Stigma-Faktoren genannt, nämlich die *„sprachliche Ausdrucksfähigkeit“*, eine *„Unterschichtzugehörigkeit“*, *„Aussonderungsprozesse aus Regelschulen“*, und der *„Besuch an der Sonderschule“*, die auch bei hörgeschädigten Personen zu einer sog. Stigmatisierung führen können. Der Faktor der *„Unterschichtzugehörigkeit“* dürfte wohl heute vernachlässigt werden, da bekannt ist, dass Hörschädigung nicht mit einer Zugehörigkeit zu sozialen Schichten korreliert.

Seiner Aussage nach sind Hörgeschädigte in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit benachteiligt, da der *„Grad verbaler Plastizität und Gewandtheit“* (vgl. ebd, S. 626) eingeschränkt ist. Zudem werden Gebärden und die damit zusammenhängenden mimischen Ausdrucksbewegungen von der Umwelt als unsympathisch, abstoßend und fremd empfunden (vgl. Klinghammer 1961 in Grohnfeldt 1975, S. 626). Eine Aussage, die möglicherweise revidiert werden muss, da viele Menschen diese Art der Kommunikation fasziniert und für einen Teil der Schulabgänger sogar den ausschlaggebenden Grund für ein Studium der Gehörlosenpädagogik darstellt.

Nach Meinung der Autorin bedürfen eben genannte Aussagen einer dringenden Aktualisierung und vor allem empirischer Absicherung. Als hilfreich können bei

Grohnfeldt (1975) die sog. „*Entstigmatisierungsprozesse*“ herausgestellt werden, die möglicherweise auch bei der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler von Lehrern der allgemeinen Schule angewendet werden könnten. Dazu gehörten nach Grohnfeldt (1976, S. 633 f.) beispielsweise die Annahme einer Interaktion von Behinderten und Nichtbehinderten in einem zweifachen Ansatz, also keiner „*Pathologie der Behinderten*“, sondern in einer „*Information von Bezugsgruppen und Auswirkungen der Behinderung zum Abbau von Vorurteilen*“ sowie die „*Einübung sozial erwünschter Verhaltensweisen*“.

Heute würde man in diesem Zusammenhang eher von Begriffen wie Kommunikationstechnik bzw. -taktik (vgl. Vognsen 1976) oder Interaktionstraining (vgl. Graf 2001) sprechen.

Vertreter aus dem Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik wie sowohl Ding (1981) als auch Horsch (1991) oder Kruse & Kiefer-Pählke (1988) haben sich mit der Identität Hörgeschädigter auseinander gesetzt, liefern dabei aber keine empirischen Befunde. Sie stützen sich hierbei jeweils auf Krappmanns Identitätstheorie (1993⁸), welche von sog. identitätsfördernden Fähigkeiten, nämlich der „*Rolledistanz*“, der Empathie, der „*Ambiguitätstoleranz*“ und der „*Identitätsdarstellung*“, ausgeht.

Bis heute ist eigentlich die Frage unbeantwortet geblieben, inwieweit hörgeschädigte Personen mit einer möglichen Stigmatisierung und deren Folgen umgehen bzw. wie sie diese anhand von sog. „*Coping-Strategien*“ (vgl. Lazarus & Folkman 1984) bewältigen.

Zu den neuesten Arbeiten auf diesem Gebiet in der Hörgeschädigtenpädagogik kann auf die beiden bisher unveröffentlichten Arbeiten von Schmidt (2005) und Eberle (voraussichtlich 2008) hingewiesen werden.

5.2 Stigma-Theorie nach Goffman

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Stigma-Theorie von Goffman (1967), die davon ausgehen, dass es im Laufe des Lebens von Hörgeschädigten zu Fällen von Stigmatisierung kommen kann. Cloerkes (2000) bemerkt, dass für jede Auseinandersetzung mit der Identitätsproblematik behinderter Menschen Goffmans Veröffentlichung „*Stigma*“ (1967) grundlegend ist.

Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich dabei um mögliche, aber auf keinen Fall um zwingende Erscheinungen handelt. Mögliche Folgen einer etwaigen Stigmatisierung müssen aber aufgeführt werden, da sie bei der Integration hörgeschädigter Schüler eine entscheidende Rolle im Hinblick auf einen möglichen Schulwechsel spielen könnten.

Ebenso werden die Techniken nach Goffman (1967) aufgeführt, mit denen Hörgeschädigte oftmals versuchen, ihre Hörschädigung zu verbergen. Auch diese könnten die Identitätsentwicklung innerhalb der schulischen Integration beeinflussen und somit zu einem Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum führen.

Es werden zunächst Grundzüge der Stigma-Theorie und deren mögliche Folgen aufgeführt und vage Zusammenhänge mit der Identitätsentwicklung Hörgeschädigter angedeutet, die dann anhand konkreter Beispiele auf die hörgeschädigten-spezifische Situation übertragen werden sollen. Gegebenenfalls werden Goffmans Theorien im Kontext heutiger Sichtweisen und Entwicklungen kritischen Kommentaren unterzogen.

Grundannahme Goffmans Stigma-Theorie

Wird jemand im sozialen Kontext als anders empfunden, so kommt es laut Goffman (1967) zu einer Stigmatisierung, sobald diese Andersartigkeit bzw. Abweichung als negativ bewertet wird. Seiner Meinung nach wird der Begriff „*Stigma*“ gewählt, wenn die Eigenschaft „*zutiefst diskreditierend*“ ist. Dabei wird es, wenn die „*diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist*“, auch „*Fehler, Unzulänglichkeit oder Handikap*“ genannt (vgl. ebd., S. 11).

Nach Goffman (1967) können drei Typen von Stigma unterschieden werden: eine „*Abscheulichkeit des Körpers*“, also physische Deformationen, sowie „*individuelle Charakterfehler*“ und „*phylogenetische Charakterfehler von Rasse, Nation und Religion*“ (vgl. ebd., S. 13). Eine Hörschädigung könnte demzufolge wohl eher der ersten Kategorie zugeordnet werden.

In diesem Zusammenhang spricht Goffman (1967) auch von sog. „*Stigma-Symbolen*“, d.h. Zeichen, die soziale Information vermitteln (vgl. ebd., S. 59). Bei hörgeschädigten Schülern könnte es sich hierbei um Hörgeräte oder CI's⁶ handeln (vgl. Schmidt 2005, S. 10). Die genannten Stigma-Symbole sind einer gewissen

⁶ Cochleaimplantate, im Folgenden CI's genannt.

„Visibilität“ bzw. „Wahrnehmbarkeit“ bzw. „Evidenz“ unterworfen und könnten so bei hörgeschädigten Schülern in besonders hohem Maße zu einer sog. Stigmatisierung führen. Sie sind deswegen von entscheidender Bedeutung, da die *„üblicherweise zugängliche Information über das Individuum die Basis“* darstellt, *„von der es ausgehen muss bei der Entscheidung, welchen Weg es im Hinblick auf sein Stigma einschlagen soll“* (vgl. ebd., S. 64).

Mögliche Auswirkungen einer Stigmatisierung

Bei möglichen Auswirkungen der Stigmatisierung der betroffenen Personen kann unterschieden werden zwischen allgemeinen Effekten innerhalb der Identitätsentwicklung, die zunächst beschrieben werden sollen, und der Entwicklung bestimmter psychologischer Phänomene, die im Anschluss geklärt werden. Sie sind als entscheidende Grundlage für etwaige Mechanismen bzw. Entwicklungen im Zusammenhang mit der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler anzusehen. Als Folge dieser Stigmata erfahren die Betroffenen eine Vielzahl von Diskriminierungen, die deren Chancen im Leben stark reduzieren (vgl. ebd., S. 13 f.). Sobald sich ein Stigma bei dem Betroffenen festgesetzt hat, scheint nach Goffman (1967) eine Schädigung der Identität unumgänglich.

An dieser Stelle muss die Unausweichlichkeit der von Goffman dargestellten Folgen einer Stigmatisierung kritisiert werden, mit der es infolge eines Stigmas zu einer Ausgrenzung aus der Gesellschaft kommen muss. Es ist heute sehr wohl vorstellbar, dass Menschen auch mit sog. Stigmatisierungen, wie Goffman (1967) es darstellt, also beispielsweise Personen mit ausländischer Herkunft, gleichgeschlechtlicher sexueller Orientierung oder Menschen mit Behinderung, völlig akzeptiert und sozial integriert sind.

Ebenso ist kritisch anzumerken, dass bei Goffman in keiner Weise auf sog. Ressourcen eingegangen wird, die Menschen mit Hörschädigung (vgl. Hintermair & Voit, 1990), ausländischer Herkunft etc. zweifelsfrei haben.

Wichtige Erkenntnisse werden in der Beschreibung des *„moralischen Werdegangs“* (vgl. ebd., S. 45) stigmatisierter Personen festgehalten, die mit Sicherheit auch heute noch ihre Gültigkeit besitzen. Den stigmatisierten Individuen sei demnach gemeinsam, dass sie einen ähnlichen *„moralischen Werdegang“*, also ähnliche *„Lernerfahrungen hinsichtlich ihrer Misere und ähnliche Veränderungen in der Selbstauffassung, haben“* (vgl. ebd., S. 45). Im Hinblick auf die Auswir-

kungen stellen sich dabei zwei zentrale Phasen des Sozialisationsprozesses dar, nämlich die erste, in der die stigmatisierte Person den Standpunkt der Normalen kennen lernt, und als nächste die des Lernprozesses, infolgedessen ein bestimmtes Stigma zu besitzen. Hiernach würden sich Eigenschaften entwickeln, die dafür den Grundstock legen (vgl. ebd., S. 45). Zu nennen sind:

- *Personen mit angeborenem Stigma*
- *Personen mit angeborenem Stigma, aber sozialem Kontext*
- *Personen mit Stigmatisierung spät im Leben*
- *Personen mit Sozialisierung einer fremden Gesellschaft.*

Besonders deutlich werden bei Goffman (1967) die Folgen der zweiten Gruppe (Personen mit angeborenem Stigma, aber sozialem Kontext) dargestellt. Es könnte sich in diesem Fall nämlich um hörgeschädigte Kinder handeln, die von ihrer Mutter stets geschützt wurden und bereits den Tag der Einschulung als traumatisierend empfinden:

„So wird häufig der Eintritt in die Volksschule als das Ereignis der Stigmaerfahrung berichtet, wobei die Erfahrung manchmal sehr plötzlich am ersten Schultag kommt mit Spott, Hänkeln, Ächtung und Prügeleien“ (vgl. ebd., S. 46).

Nach heutigem Verständnis würde man an dieser Stelle von sog. Bullying sprechen, das an anderer Stelle im Zusammenhang mit dem Umgang hörender Schüler mit ihren hörgeschädigten Mitschülern diskutiert wird (siehe Punkt Exkurs Bullying).

Die Gesellschaft ist demnach nicht bereit, den sog. Stigmatisierten auf gleicher Ebene zu begegnen, zudem stellt Scham eine zentrale Folge der Stigmatisierung dar, die daraus entsteht, *„dass das Individuum eines seiner eigenen Attribute begreift als etwas Schändliches und als etwas, worauf es gerne verzichten würde“* (vgl. ebd., S. 16). Infolgedessen spürt der Stigmatisierte eine Unsicherheit, die daraus entsteht, dass der Stigmatisierte nicht unterscheiden kann, in welche Kategorie von Stigma er von seinem Gegenüber eingeordnet wird, er also nicht genau weiß, was andere über ihn denken.

Um der Stigmatisierung entgegenzuwirken, wird versucht, Korrekturen vorzunehmen, um die *„objektive Basis“* des Fehlers zu eliminieren. Hierzu gehören beispielsweise Operationen der plastischen Chirurgie oder die Durchführung einer

Psychotherapie (vgl. ebd., S. 18). Als weitere Möglichkeiten der Korrekturen werden „*private Anstrengungen der Meisterung von Tätigkeitsbereichen*“ oder der Versuch, die Eigenart seiner sozialen Identität durchzusetzen, aufgeführt (vgl. ebd., S. 19 f.).

Weiterhin kann es auch dazu kommen, dass sich der Stigmatisierte „*verkriecht*“ (ebd., S. 27 f.), mit einer gewissen Feindseligkeit gemischte Kontakte, also von stigmatisierten und nicht stigmatisierten Menschen, herstellt bzw. zwischen beiden Verhaltensweisen schwankt, infolgedessen die soziale Interaktion gestört werden kann. Im Zuge der „*Ich-Bewusstheit*“ und der „*Fremdbewusstheit*“ tritt vor allem eine Art der Unbehaglichkeit auf. In diesem Zusammenhang scheint die Tatsache besonders wichtig, dass der Stigmatisierte „*teilnehmende andere*“ findet,

„die bereit sind, sich seinen Standpunkt in der Welt zu eigen zu machen und mit ihm das Gefühl zu teilen, dass es trotz allen Anscheins und obwohl er selbst an sich zweifelt, menschlich und ‚essentiell‘ normal ist“ (ebd., S. 30).

Goffman (1967) spricht hier von „*teilnehmenden anderen*“: nämlich diejenigen, die sein Stigma teilen. Diese wissen nämlich genau aus eigener Erfahrung, was es bedeutet ein derartiges Stigma zu besitzen. Im Umgang mit diesen Menschen fühle sich der Stigmatisierte entspannt und akzeptiert. Im Zusammenhang mit dem sog. Bezugsgruppeneffekt (siehe Punkt Exkurs Bezugsgruppeneffekt) scheint diese von Goffman dargestellte Folge eines Stigmas besonders aufschlussreich, da dadurch die identitätspsychologische Erklärung für dessen Ursprung liefert. Interessanterweise gibt Goffman an dieser Stelle ein Beispiel aus dem Schwerhörigenbereich, das an dieser Stelle aufgeführt werden soll:

„Ich erinnerte mich, wie erholsam es in Nitchie School war, mit Menschen zusammen zu sein, die schlechtes Hören für selbstverständlich hielten. Nun wollte ich Menschen kennenlernen, die Hörhilfen für selbstverständlich hielten. Wie beruhigend würde es sein, die Lautstärkekontrolle auf mein Hörgerät einzustellen, ohne mich darum zu kümmern, ob gerade jemand zusah oder nicht. Eine Zeitlang, aufzuhören, darüber nachzudenken, ob die Schnur hinten an meinem Hals zu sehen war. Welch ein Luxus, laut zu jemanden zu sagen: ‚du lieber Himmel, meine Batterie ist leer!‘ (Warfield, zitiert in Goffmann 1967, S. 31).

In diesem Zusammenhang spricht Goffman (1976) auch von sog. „*In-group*“ und „*Out-group-Ausrichtungen*“, also der Orientierung der stigmatisierten Personen hin zu Menschen mit dem gleichen Stigma oder zu Menschen mit keinem Stigma.

Bei dem Kontakt zu sog. „*In-group-Ausrichtungen*“, also dem Bezug zu „*gleichgestellten Individuen*“, besteht die Wichtigkeit für die stigmatisierten Personen darin, dass dies Menschen sind, die „*die gleichen Privationen erleiden müssen, weil sie das gleiche Stigma haben*“, und besonders, weil ihre Strategien, die sie verfolgen, „*alle Teile eines Ausdruckidioms und Gefühls, das zu der ganzen Gesellschaft gehört*“ (vgl. ebd., 140 f.), beinhalten.

Ebenso ist es möglich, dass sich Stigmatisierte sog. „*Out-Group-Ausrichtungen*“, den „*Normalen*“, also den Nicht-Stigmatisierten (vgl. ebd., S. 143), zuschreiben.

Eine Gefahr besteht bei dieser Orientierung darin, dass der Stigmatisierte glaubt, besser akzeptiert zu sein als er wirklich ist, mit der Folge, dass er sozial partizipieren möchte, obwohl Nicht-Stigmatisierte ihn nicht anerkennen. Er gibt unter anderem den Hinweis „*ungebetene Angebote von Interesse, Sympathie und Hilfe taktvoll*“ anzunehmen und so zu handeln, wie es als Stigmatisierten von ihm erwartet wird (vgl. ebd., S. 148 ff.). Dies kann kritisch gesehen werden, da man davon ausgehen kann, dass sog. „*Stigmatisierte*“, wie man sie heute nicht nennen würde, gut akzeptiert werden können, ohne ein falsches Bild von sich abgeben zu müssen.

Im Zuge der personalen Identität, das heißt „*das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erlebt*“ (vgl. ebd., S. 132) und deren Entwicklung spielt eine Gruppenausrichtung im Sinne einer Zuordnungsentscheidung, egal in welche Richtung sie ausfallen mag, deswegen eine so bedeutende Rolle, weil „*die Natur eines Individuums, wie es sie sich und wir sie ihm zuschreiben, wird durch die Natur seiner Gruppenanschlüsse erzeugt*“ (vgl. ebd., S. 141).

Insgesamt ist es aber auch möglich, dass sog. „*Stigmatisierte*“ in bestimmten Situationen die eine oder andere Gruppen-Ausrichtung wählen, je nach individueller Bedürfnislage und Lebenssituation, um zu einer reifen personalen Identität zu gelangen.

Es kommt laut Goffman auch zu Vereinigungen, also zum Zusammenkommen von Mitgliedern einer bestimmten Stigmatheorie in kleinen Sozialgruppen. Als

Repräsentant dieser Gruppen könnten „*Taube*“, „*Blinde*“, „*Alkoholiker*“ oder „*Juden*“ einen Mann ihrer eigenen Art, also einen „*Artgenossen*“, nehmen, der in deren Belangen wirklich Bescheid weiß.

An dieser Stelle wäre eine genaue Differenzierung der sog. „*stigmatisierten Individuen*“ zu wünschen, da davon ausgegangen werden kann, dass jede Gruppe spezielle Bedürfnisse hat.

Zur Aufgabe haben sich solche Vereinigungen beispielsweise gesetzt, „*die Öffentlichkeit dahingehend zu beeinflussen, eine mildere soziale Bezeichnung für die in Frage kommende Kategorie zu gebrauchen*“ – als Beispiel ist hier die Vermeidung des Begriffs „*Taube*“ für Menschen mit hochgradiger Hörschädigung angeführt (vgl. ebd., S. 36 f.).

In diesem Zusammenhang können vorzugsweise selbst stigmatisierte Personen zu sog. „*Professionellen*“ werden, was als Vorteil gewertet werden kann, da sie die Bedürfnisse ihrer Gruppe kennen (vgl. ebd., S. 36 f.). Neben den sog. „*Professionellen*“ gibt es auch sog. „*Weise*“,

„nämlich Personen, die normal sind, aber deren besondere Situation sie intim vertraut und mitfühlend mit dem geheimen Leben der Stigmatisierten gemacht hat, und denen es geschieht, dass ihnen ein Maß von Akzeptierung, eine Art von Ehrenmitgliedschaft im Clan zugestanden wird“ (vgl. ebd., S. 40).

Das könnten Personen sein, die in einer entsprechenden Einrichtung für Stigmatisierte arbeiten oder durch den sozialen Kontext, also Tochter, Eltern, Freund, „*mit einem stigmatisierten Individuum verbunden sind*“ (vgl. ebd., S. 42).

Im Zuge eines „*Stigma-Managements*“ führt Goffman drei Phänomene weiter aus, nämlich das „*Täuschen*“, die Folgen der „*Techniken der Informationskontrolle*“ und das „*Kouvrieren*“, die an dieser Stelle beschrieben werden, da davon ausgegangen werden kann, dass sich gerade Personen mit Hörschädigung derartige Strategien aneignen, um ihre Hörschädigung möglichst unkenntlich zu machen. Sie könnten auch bei hörgeschädigten Schülern innerhalb der schulischen Integration eine Rolle spielen.

Täuschen

Beim sog. „Täuschen“ geht Goffman davon aus, dass die stigmatisierte Person *„heikle Informationen“* über sich verheimlicht (vgl. ebd., S. 95) und dies absichtlich tut, da *„normal“*, also nicht hörgeschädigt, betrachtet zu werden, eine große Belohnung mit sich bringt (vgl. ebd., S. 96). Eine große Gefahr liegt dabei in der Entwicklung einer sog. *„Doppelbiographie“* (vgl. ebd., S. 100 f.), in diesem Zusammenhang wird auch die Bezugsgruppentheorie (siehe Punkt Bezugsgruppentheorie) genannt. Es ist nämlich gut vorstellbar, dass das Täuschen zu einer so stressintensiven Unternehmung wird, dass sich der Stigmatisierte entscheidet, sich seiner persönlichen Bezugsgruppe zuzuordnen, wo er offen seine Bedürfnisse ausleben kann.

Das Täuschen kann zu einer täglichen *„Routineangelegenheit“* werden, also auch einem *„Untertauchen“* oder einem *„völligen Hinwegtäuschen in allen Lebensbereichen“* (vgl. ebd., S. 102). Eine andere Gefahr liegt laut Goffman (1967) dann darin, dass es zu einem Bruch und damit zu einer Rückkehr in die alte Rolle kommen kann, weil die stigmatisierte Person riskiert, von Personen in ihrem anderen Umfeld erkannt zu werden.

Goffman spricht hierbei davon, dass der Stigmatisierte einen *„großen psychologischen Preis“* zahlen muss, d.h. einen *„sehr hohen Grad von Angst ertragen muss, weil er ein Leben lebt, das in jedem Augenblick zu Fall gebracht werden kann“* (vgl. ebd., S. 111).

Techniken der Informationskontrolle

Unter Techniken der Informationskontrolle versteht Goffman (1967) *„Techniken, die das Individuum mit einem geheimen Defekt beim Handhaben kritischer Informationen über sich anwendet“* (vgl. ebd., S. 117). Dabei handelt es sich eigentlich auch um Arten des Täuschens wie beispielsweise das Verstecken von Stigma-Symbolen. Ein von Goffman aufgeführtes Beispiel zeigt, dass diese Haltung bei Schwerhörigen nicht unüblich ist:

„Tante Mary [eine schwerhörige Verwandte] wußte alles über die ersten Tonempfänger, die unzähligen Variationen des Hörrohrs. Sie hatte Bilder, die zeigten, wie solche Empfänger in Hüte eingebaut worden waren, in Zierkämmen, Proviantflaschen und Spazierstöcke; versteckt in Lehnstühle und in Blumenvasen auf dem Eßzimmertisch; ja sogar in die Bärte der Männer versteckt“ (Warfield zitiert in Goffman 1967, S. 118).

Eine weitere Strategie kann hierbei sein, die Zeichen des stigmatisierenden Fehlers als Zeichen eines anderen Attributs darzustellen, eines, das weniger ein Stigma ist. Man könnte auch von einer Abmilderung des Stigmas sprechen. Es könnte also sein, dass eine schwerhörige Person absichtlich ihr Betragen stilisiert,

„um bei den anderen den Eindruck zu erwecken, sie sei ein Tagträumer, eine geistesabwesende Person, eine indifferente, leicht gelangweilte Person - sogar jemand, der einen Schwächeanfall hat oder der eingenickt und daher nicht in der Lage ist, leise Fragen zu beantworten“ (Warfield zitiert in Goffmann 1967, S. 120).

Eine dritte Variation dieser Technik der Informationskontrolle besteht darin, den Freundeskreis in zwei Gruppen aufzuteilen, wobei es eine größere Gruppe gibt, der die stigmatisierte Person nichts von sich preisgibt, und eine kleinere Gruppe, der sie sich anvertraut und alles erzählt (vgl. ebd., S. 120).

Insgesamt kann bei diesen Strategien vom sog. „*Stigma-Management*“ (vgl. ebd., S. 123) gesprochen werden – ein relativ positiver Begriff, wenn man bedenkt, dass die Stigmatisierten bei der Anwendung der genannten Techniken zum großen Teil einer permanenten Spannung unterworfen sind.

Zudem besteht die entgegengesetzte Möglichkeit des Stigma-Managements, nämlich der „*freiwilligen Enthüllung*“. Dazu kann beispielsweise das freiwillige Tragen eines Stigma-Symbols gehören, „*ein äußerst sichtbares Zeichen, das seinen Fehler öffentlich bekannt gibt, wo immer es sich befindet*“ (vgl. ebd., S. 126). Goffman weist darauf hin, dass diese Phase im moralischen Werdegang einer stigmatisierten Person erst relativ spät auftritt und als reife Phase beschrieben werden kann, da zumeist vorher Techniken des Täuschens angewendet werden, bevor der Betreffende in der Lage ist umzulernen (vgl. ebd., S. 128).

Kuvrieren

Beim sog. „*Kuvrieren*“ handelt es sich um eine Technik, bei der versucht wird, die bereits erwähnte Spannung in der Interaktion zwischen stigmatisierten und nicht-stigmatisierten Personen zu minimieren, „*d.h. es sich und den anderen zu erleichtern, das Stigma verstohlener Aufmerksamkeit zu entziehen und spontane Einbeziehung in den offiziellen Inhalt der Interaktion zu fördern*“ (vgl. ebd., S. 129). Dazu gehört das offenkundige Demonstrieren eines Stigma-Zeichens. Insgesamt ist es

dabei das Anliegen der stigmatisierten Person, „*eine ungezwungene Aufmerksamkeit hinsichtlich des Stigmas aufrechtzuerhalten*“ (vgl. ebd., S. 130).

5.3 Übertragung auf die hörgeschädigtenspezifische Situation

Für die folgende Darstellung wird davon ausgegangen, dass es bei hörgeschädigten Menschen zur Entwicklung eines Stigmas und zu einer problematischen Identitätsentwicklung kommen kann. Goffmans Ausführungen können an einigen Stellen, beispielsweise der Bezeichnung für etwaige Minderheiten wie Menschen ausländischer Herkunft oder homosexueller Orientierung, als veraltet angesehen werden. Es ist aber vorstellbar, dass die beschriebenen psychologischen Phänomene sehr wohl bei hörgeschädigten Menschen eine Rolle spielen. Im Folgenden wird daher eine konkrete Übertragung der von Goffman dargestellten Effekte auf die hörgeschädigtenspezifische Situation angestrebt.

Wie bereits erwähnt, können bei Hörgeschädigten Hörgeräte und CI's als sog. Stigma-Symbole bezeichnet werden. Sie könnten bereits in der Grundschule für eine negative Zuschreibung durch die hörenden Mitschüler sorgen. Sobald der hörgeschädigte Schüler stigmatisiert ist, könnte sich eine negative Entwicklung für ihn anbahnen, die geprägt ist von Unsicherheit und Angst, dem Spott seiner hörenden Mitschüler ausgesetzt zu sein. Diese Unsicherheit kann durch die Hörschädigung noch verstärkt werden, da hörgeschädigte Schüler oft das Gefühl haben, die Mitschüler nicht richtig zu verstehen und dadurch die Furcht wächst, verspottet zu werden.

In diesem Zusammenhang spielen möglicherweise sog. „Techniken der Informationskontrolle“ oder das sog. „Täuschen“ eine Rolle: So ist es möglich, dass der hörgeschädigte Schüler aus Furcht seine Stigma-Symbole versteckt, also Hörgeräte und CI's nicht trägt, um dem Spott der Mitschüler nicht ausgesetzt zu sein, was aber das Nichtverstehen der Mitschüler verstärkt und so die Unsicherheit ihm gegenüber noch weiter vergrößert. Im Zuge des „Täuschens“ ist es denkbar, dass Hörgeschädigte Strategien entwickeln, um den hörenden Mitschülern den Eindruck zu vermitteln, dass sie alles verstanden haben, also beispielsweise lächeln und nicken, um dem Gegenüber das Gefühl zu geben, inhaltlich zu folgen, obwohl dies gar nicht der Fall ist.

Es ist auch denkbar, dass bei hörgeschädigten Schülern bereits ihre möglicherweise verwaschene Aussprache zu einem Stigma-Symbol wird und sie aufgrund dessen vermeiden, sich mit ihren hörenden Mitschülern zu unterhalten.

Infolge der genannten Tendenzen könnte es auch dazu kommen, dass hörgeschädigte Schüler den Rückzug wählen, da sie die von Goffman (1967) dargestellte Spannung nicht mehr ertragen können.

In diesem Fall könnte es sein, dass sie mehr zu einer „*In-Group-Ausrichtung*“ tendieren, da sie, wie auch ein schwerhörigenspezifisches Beispiel bei Goffman (1967) zeigt, nach Gleichen suchen, da sie nach ihrem moralischen Werdegang ähnliche Probleme haben und sich in dieser Gruppe besser aufgehoben fühlen. Ein Bezugsgruppenwechsel von der Gruppe der Hörenden zur Gruppe der ebenfalls Hörgeschädigten kann demnach die Folge sein.

Ebenso kann es zum sog. „*Kuvrieren*“ kommen, d.h. zum bewussten Herausstellen der Stigma-Symbole. In diesem Zusammenhang kann die farbige Gestaltung der Hörgeräte genannt werden, um auf ihre Hörgeräte aufmerksam zu machen. Möglicherweise tendieren diese Schüler auch zu einer sog. „*Out-group-Ausrichtung*“: sie fühlen sich als Hörgeschädigte in der Gruppe der hörenden Schüler sehr wohl, folglich wird auch kein Bezugsgruppenwechsel anstehen.

Wie bereits erwähnt, muss es aber nicht zu einer strikten Trennung der Ausrichtungen kommen. Eine Mischform der Ausrichtungen bzw. eine Schwerpunktbildung der Ausrichtungen in bestimmten Lebensphasen ist ebenso möglich. Unabhängig welcher Orientierung hörgeschädigte Schüler angehören, könnten sie zu sog. „*Professionellen*“ werden, die sich für die Belange der Hörgeschädigten stark machen, und zwar nicht nur beispielsweise als Hörgeschädigtenpädagogen, sondern auch als Vertreter der von Goffman erwähnten Sozialgruppen, also der Hörgeschädigtenvereine.

Die Interviews mit den ehemals integrierten Schülern sollen zeigen, ob die bei Goffmann genannten Phänomene, insbesondere die der negativen Ausprägung wie dem „*Täuschen*“ oder den „*Techniken der Informationskontrolle*“, möglicherweise auch den Ausschlag für einen Schulwechsel gegeben haben.

6. Forschungsdesign und Auswertungsverfahren

In einer Beschreibung des Forschungsdesigns sollen unter anderem Theorie-rahmen, Fragestellung, Forschungs-, Generalisierungs- und Darstellungsziele mit den verwendeten Methoden und verfügbaren Ressourcen unter dem Fokus der Zielerreichung zusammengefasst werden (vgl. Flick 2003, S. 264 ff.). Im Folgenden werden die einzelnen Teile des Forschungsdesigns für die vorliegende qualitative Studie geklärt sowie die zugrunde liegenden Auswertungsverfahren der Studie beschrieben.

6.1 Forschungsfrage

Wie bereits in Punkt 4.3 ersichtlich wurde, gibt es bei der schulischen Integration zahlreiche Nachteile, die dem hörgeschädigten Schüler Anlass geben können, einen Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum anzustreben. Dabei ist es möglich, dass sich nur ein Nachteil wie mangelnde Berücksichtigung der hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen oder Überlastung bei der Erledigung der Hausaufgaben in besonders negativem Maße bemerkbar macht, um beim hörgeschädigten Schüler den Wunsch nach einem Schulwechsel an das Förderzentrum zu wecken.

Darüber hinaus ist aus der qualitativen Sozialforschung bekannt, dass die Aussagen von betroffenen Kindern und Jugendlichen in zunehmendem Maße in das Zentrum von empirischen Untersuchungen gelangen.

Auf die explizite Dringlichkeit, hörgeschädigte Schüler selbst zu ihrem Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum zu befragen, wurde bei Schmitt (2003) hingewiesen, die den ersten Teil des Forschungsprojektes an der LMU München zur „Schulischen Integration Hörgeschädigter“ (siehe Punkt 1) mit dem Titel „Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in der allgemeinen Schule – Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs an die Sekundarstufe“ durchgeführt hat. Schmitt (ebd., S. 212) macht darauf aufmerksam, dass „*Umschüler*“ innerhalb der Integrationsdiskussion bisher noch nicht zu ihren Motiven befragt wurden, und schlägt Folgendes vor:

„Die so genannten „Umschüler“, also hörgeschädigte Schüler, die im Laufe ihres Schulweges von der allgemeinen Schule in eine Einrichtung für Hörgeschädigte wechselten, sind eine weitere Gruppe, die befragt werden sollte. Diese Schüler (und auch deren Eltern) können ihre konkrete Situation schildern und damit Begründungen für den Schulwechsel liefern.“

In einer Stellungnahme der Bundesgemeinschaft Gemeinsam leben (2003, S. 138), die allerdings von allen behinderungsspezifischen Forschungen ausgeht, aber auch hörgeschädigtenspezifische impliziert, wird zusammenfassend Folgendes konstatiert:

„Zudem gibt es inzwischen eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen, die nachweisen, dass bei ausreichender personeller und sachlicher Ausstattung die inklusive Beschulung sowohl im kognitiven als auch im sozio-emotionalen Bereich zumindest gleich gut, oft sogar besser als die herkömmliche Beschulung ist. Demgegenüber gibt es keine einzige Untersuchung, die eine bessere Förderung an Sonderschulen belegen kann.“

Es wird also deutlich, dass es bzgl. einer Förderung am Förderzentrum für hörgeschädigte Schüler keine Erhebungen gibt, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die Betroffenen selbst nach ihrer Einschätzung der Qualität der Beschulungsarten, also allgemeine Schule und Förderzentrum im Vergleich, zu befragen. Infolgedessen wurde daraufhin an den bayerischen Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören (München, Augsburg, Straubing, Nürnberg, Bamberg, Würzburg) nach den Schülern gefragt, die in den letzten neun Jahren von der allgemeinen Schule dorthin gewechselt hatten, um eine Relevanz der Forschung zu klären. Es hat sich gezeigt, dass fast in jedem Jahr in nahezu an alle Förderzentren ein Schulwechsel stattgefunden hatte, womit eine Eruiierungsrelevanz für die Gründe des Wechsels gegeben war.

Insgesamt haben in den Jahren 1996 bis 2005 mindestens 296 hörgeschädigte Schüler die Schulart gewechselt, bei denen nicht bekannt ist, aus welchen Gründen dieser Schulwechsel vollzogen wurde.

Es wird deutlich, dass die Erforschung der Gründe für einen Schulwechsel sowohl auf theoretischer Grundlage vorliegender Forschungen als auch aufgrund von praxisrelevanten Tatsachen gerechtfertigt ist.

Eine Aufklärung der Gründe für den Schulwechsel könnte unter Umständen eine hohe Relevanz für die Praxis besitzen, da etwaige Missstände an der allgemeinen Schule aufgedeckt werden.

	M1 J	M2 P/GG	M3 FRS	B1 Bamberg	N1 Nürnberg	S1 Straubing	A1 Augsburg	W1 Würzburg
1996/1997	12	2	0	0	3	2	7	5
1997/1998	5	0	0	0	4	2		5
1998/1999	7	3	0	2	4	3		3
1999/2000	9	3	0	2	4	6		6
2000/2001	21	2	0	2	3	5		4
2001/2002	14	0	0	5	5	4	1	7
2002/2003	13	1	2	7	4	4	23	4
2003/2004	9	0	3	0	4	4	8	3
2004/2005	15	1	4	0	1	10	7	4
SUMME	105	12	9	18	32	40	39	41

Abkürzungen:

J: Johanneskirchen

P/GG: Pasing/Giselagymnasium

FRS: Fürstenriederstraße

7

Tab. 4: Anzahl der „Schulwechsler“ von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören in Bayern

Die bei Schmitt (2003, S. 212) vorgeschlagenen Fragen an die Schüler und Eltern wurden in einem eigens entwickelten Interviewleitfaden⁸ stark ausdifferenziert.

Somit konnte für vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage formuliert werden:

Welche Gründe und Folgen führen beim integrierten hörgeschädigten Schüler zu einem Wechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören?

Zur vorliegenden Fragestellung können folgende Vermutungen angestellt werden:

1. Der Schulwechsel findet statt aufgrund organisatorischer Umstände (Umzug etc.).

⁷ Für Augsburg konnte aus organisatorischen Gründen für die Schuljahre 1996 bis 2000 keine Anzahl der „Schulwechsler“ genannt werden.

⁸ Die Interviewleitfäden für jede Gruppe befinden sich im empirischen Teil in Punkt 7

2. Der Schulwechsel findet statt aufgrund von schlechtem Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler.
3. Der Schulwechsel findet statt aufgrund einer Verschlechterung der schulischen Leistung.
4. Der Schulwechsel findet statt aufgrund von emotionalen/psychischen Gründen.

Als Ziel dieser Studie kann also die Eruierung der Gründe angegeben werden, die bei integrierten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen zu einem Wechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören geführt haben, sowie die Darstellung der möglichen Folgen.

6.2 Ressourcen

Als Ressourcen können nach Flick (2003) die Faktoren Zeit, Personen, Technik, Erfahrungen etc. verstanden werden. Für dieses Projekt waren ursprünglich drei Jahre vorgesehen, wobei sich schon relativ bald abzeichnete, dass dieser Zeitraum aufgrund der erheblichen Datenmenge (48 Interviews) zu kurz bemessen war. So wurde der Zeitraum um zwei Jahre verlängert und umfasste so die Zeitspanne von knapp fünf Jahren. Von der Forscherin wurden zwei Seminare (Sommersemester 2003 und Wintersemester 2003/04) mit dem Titel „Schulische Integration Hörgeschädigter – Lesen und Diskutieren ausgewählter Fachartikel – Einführung in eine qualitative Forschungsmethode (qualitatives Interview)“ angeboten, um sowohl Studenten die Möglichkeit zu geben, an einem Forschungsprojekt zu partizipieren, als auch diese für Transkription und Auswertung zu gewinnen. Dabei ergab sich für sechs Studentinnen, Frau Grünwald (2003), Frau Winkler (ehemals Müller) (2003), Frau Raith (2004), Frau Braun (2004), Frau Schmitt (ehemals Krause) (2004) und Frau Faltin (2004), die Möglichkeit, ihre Zulassungsarbeit für das Lehramt an Sonderschulen zu verfassen und erfolgreich abzuschließen. Sie bearbeiteten für ihre Zulassungsarbeit für das Lehramt an bayerischen Förderschulen jeweils drei bzw. vier Interviews einer Gruppe (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule, Lehrer des Förderzentrums). Alle Interviews wurden allerdings von der Autorin dieser Arbeit durchgeführt, was sich in Bezug auf die Entwicklung der speziellen Interviewtechnik mit den hörge-

schädigten Schülern (siehe Punkt 6.3.2) äußerst positiv herausgestellt hat, da eine wiederholte Interviewführung zu einer gewissen Art von Routine geführt hat.

6.3 Methode: Qualitative Interviews

Die empirische Grundlage dieser Arbeit stellen qualitative Interviews dar. Alle Erkenntnisse beziehen sich ausschließlich auf diese Art der Befragung. Für die vorliegende Studie lag der Grund für die Auswahl der Methode des qualitativen Interviews besonders darin, dass *„die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“* (Lamnek 1993b, S. 35).

Nach Hopf (2003, S. 350) sind qualitative Interviews besonders geeignet, *„Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen und offen zu erheben“*.

Für die Studie wurden 48 halb-standardisierte Leitfaden-Interviews für vier Gruppen (zwölf hörgeschädigte Schüler, deren zwölf Eltern, deren zwölf Lehrer der allgemeinen Schule und deren zwölf Lehrer nach dem Wechsel an das Förderzentrum) in mündlicher Form, „face-to-face“, also persönlich, durchgeführt. Der Vorteil in der halb-standardisierten Form der Interviews lag darin, dass einerseits bestimmte Bereiche bzgl. der Forschungsfrage abgefragt wurden, andererseits eine relative Offenheit in der Reihenfolge und der Formulierung der Fragen gewährleistet war (vgl. Hopf 2003). Der Interviewleitfaden enthielt ausschließlich Fragen, die Ja- und Nein-Antworten vermeiden ließen, um so von den Interviewpartnern möglichst viele Informationen zu erhalten (vgl. Bortz & Döring 2002). Es wurde so versucht, einer Prädeterminierung der Forschungsergebnisse durch die Autorin entgegenzuwirken (vgl. Lamnek 1993b). Der Interviewleitfaden lag bei jedem Interview vor, wurde aber flexibel gehandhabt, d.h., Reihenfolge und Formulierung der Fragen wurden dem jeweiligen Gespräch angepasst.

Die Rolle der Interviewerin kann hier als emotional beteiligt und engagiert bezeichnet werden. Dies erwies sich in den Gesprächen als hilfreich, da sich diese Haltung auf die Gesprächsbereitschaft der Interviewpartner positiv ausgewirkt hat. Der Kommunikationsstil der Interviews konnte somit als *„weich“* angesehen werden (vgl. ebd. 1993, S. 58).

6.3.1 Interviewführung mit Schülern

Innerhalb der „Qualitativen Forschung“ in der Schulpädagogik *„wird nur von den wenigsten Autoren einer schulpädagogisch relevanten qualitativen Studie der Begriff „Qualitative Forschung“ zur Kennzeichnung ihrer Forschungsstrategien verwendet“* (Ackermann & Rosenbusch 2002, S. 36). Da es aber gerade bei Schülern darum geht, das Erleben und die Handlungen von Menschen im pädagogischen Kontext von Schule, also die Sinnzuschreibung sozialer Handlungen im Kontext Schule mittels spezifischer empirischer Instrumente (hier das qualitative Interview) (vgl. ebd., S. 32), zu erfassen, kann die hier angewandte Methode als qualitativ angesehen und benannt werden.

Grunert (2002, S. 242) merkt an, dass der *„Alltag von Kindern in pädagogischen Institutionen“* kaum erforscht wurde. So sollen gerade die Interviews mit den ausgewählten Schülern dazu dienen, über die Ursachen und Gründe des erfolgten Schulwechsels aufzuklären und den Betroffenen selbst die Möglichkeit zu geben, Auskunft über ihre persönlichen Motive zu geben (siehe Punkt 7.1.4).

Wilk (1996, S. 55) merkt an, dass es in der Kindheitsforschung in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Aufschwung gegeben hat, aber Kinder selbst beispielsweise kaum in *„Lebensqualitäts- und Lebenszufriedenheitsumfragen“* miteinbezogen werden:

„Zugleich herrscht ein Wissens- und Forschungsdefizit über die Lebensverhältnisse und die Lebensqualität von Kindern als spezifische Bevölkerungsgruppe, verknüpft mit einer Vernachlässigung der soziokulturellen Perspektive bei der Erforschung der heutigen Kindheit.“

Einen bekannten Forschungsschwerpunkt in der schulpädagogischen Forschung neben *„kindlichen Biographieverläufen“*, *„Kindheit und Familie“*, *„Interaktion in der Gleichaltrigenkultur“*, *„kindlicher Alltagsorganisation“* stellt auch *„Kindheit und Schule“* dar, in dem es etwa um *„Stressmomente von Schule und deren psychosoziale Bewältigung“* geht (Grunert 2002, S. 233). Darunter könnte auch ein Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum eingeordnet werden. Laut Heinzel (1997, S. 399) eignen sich qualitative Methoden bei der Erfassung der Lebenswelt von Kindern und gerade Interviews, wenn es um das Schulwahlverhalten der Kinder geht, *„da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind.“*

In diesem Zusammenhang fordert Grunert (2002, S. 229), dass Jugendliche selbst zu Wort kommen sollen, damit die Ganzheit des alltäglichen Lebens in ihrer soziokulturellen Umgebung analysiert werden kann. Auch hier wird konstatiert, dass dabei Leitfadeninterviews „übliche Verfahren“ darstellen (ebd., S. 237).

Fuhs (2000) betont die Wichtigkeit der persönlichen Befragung von Kindern, wenn es darum geht, deren Lebenswelt zu erkunden, damit diese als eigenständige Persönlichkeiten ernst genommen werden können.

Resümierend kann festgestellt werden, dass nach dem gegenwärtigen Stand der Kindheits- und Jugendforschung qualitative Forschungsmethoden zum „gängigen Repertoire“ gehören (Grunert 2002, S. 241), bzw. bei entsprechenden Interviewmethoden und -strategien sich Kinder auf die Interviewsituation einstellen und für „aufschlussreiche Befunde“ herangezogen werden können (Renner & Schneider 2002, S. 24).

Folgende Probleme könnten sich nach Wilk (1996, S. 56) bei der Befragung von Kindern ergeben:

„Traditionelle Methoden der Befragung gehen davon aus, daß die Interviewpartner die gleichen, den Erwachsenen eigenen interaktiven und linguistischen Kompetenzen besitzen. Kinder unterscheiden sich aber hinsichtlich dieser Fähigkeiten, und es kann nicht angenommen werden, dass die Befragungsmethoden, die Erwachsenen angemessen sind, auch für Kinder passen.“

Ein wichtiger Hinweis, der bei der Interviewführung mit hörgeschädigten Schülern eine besondere Relevanz besitzen könnte. Auf die Besonderheiten wie auditives und damit zusammenhängendes sprachliches Defizit soll in Punkt 6.4.2 eingegangen werden.

6.3.2 Interviews mit hörgeschädigten Schülern

Besonderheit der Interviews mit hörgeschädigten Schülern

Die Interviews mit den hörgeschädigten Schülern haben in dieser Arbeit einen zentralen Stellenwert, denn in kaum einer bisher veröffentlichten Studie wurden im Zusammenhang mit der Integrationsdiskussion Interviews durchgeführt, die die genannte Klientel explizit zu Wort kommen ließ, um über ihre wirkliche Lage Auskunft zu geben. Zu Recht schreibt Vaeth-Bödecker (1999, S. 196),

„daß das Integrationsverständnis wie auch überhaupt das Zielverständnis der Hörgeschädigtenpädagogik von der Vorstellung der Anpassung von Hörgeschädigten an die Normen der Hörenden geprägt war.“

So war es der Autorin ein besonderes Anliegen, die hörgeschädigten Schüler hierzu zu befragen. Dass dies bis jetzt nicht üblich war, hat auch die Recherche nach Literatur zu Interviews mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen ergeben. Selbst nach längerer Suche konnte keine explizit ausgewiesene Literatur für die Vorbereitung und Durchführung von Interviews mit hörgeschädigten bzw. lautsprachlich weniger kompetenten Kindern gefunden werden. Somit musste bei der Durchführung der Interviews mit den hörgeschädigten Kindern eine neue, eigene Form generiert werden.

Da das Führen von Interviews mit Kindern, in diesem Fall hörgeschädigte Schülern, einer besonderen Vorbereitung bedarf, soll im Folgenden auf die Besonderheiten der Interviewführung mit dieser Klientel hingewiesen werden.

Um sich überhaupt mit der Methode des Interviewens vertraut zu machen, hat die Autorin sich selbst zu einem Thema interviewen lassen. Dadurch konnte die Interviewsituation anhand von Selbsterfahrung getestet werden, da sie sich hierfür in der Rolle der Befragten befand (vgl. Behnken & Jaumann 1995). Zudem wurde auch ein Probeinterview mit einer hörgeschädigten Schülerin durchgeführt, welches als sog. Vortest angesehen werden kann. Hier wurden bereits einige Probleme erkennbar, die sich während des Interviews zum einen mit der Schülerklientel bzgl. des Alters, zum anderen mit einer hörgeschädigten Interviewpartnerin bzgl. des sprachlichen Niveaus der Fragen ergeben. Dies stellte eine der wichtigsten Vorbereitungen für die für die Auswertung herangezogenen Interviews dar. Das Interview wurde zwar transkribiert, um auf sprachliche Auffälligkeiten, z.B. bzgl. der Fragetechnik, aufmerksam zu werden, aber selbstverständlich für die Endauswertung nicht verwendet.

Die Besonderheit von Interviews mit hörgeschädigten Schülern kann mit der zum Teil eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit hörgeschädigter Schüler begründet werden. Da sich die Interviewführung mit Erwachsenen wesentlich von der mit (hörgeschädigten) Kindern und Jugendlichen unterscheidet, sollen hier einige Maßnahmen genannt werden, die in der Literatur angeführt werden. Es hat sich gezeigt, dass die zu ergreifenden Maßnahmen für hörgeschädigte Schüler in besonderem Maße zu berücksichtigen sind.

Im Vorfeld wurden die Schüler bereits von dem Vorhaben der persönlichen Befragung von ihren Eltern aufgeklärt. Das hatte den Vorteil, dass die Schüler bereits mit einem Vorwissen in die Interviewsituation gehen konnten.

Zu Beginn des Interviews stand eine sog. „*Kennenlernphase*“ (Paus-Haase 1998, S. 125). Hierfür suchte die Autorin die Familie zu Hause in ihrem gewohnten Umfeld auf. In allen Fällen wurde mit der Mutter bzw. dem Vater des Schülers und dem Schüler gemeinsam ein Vorgespräch geführt. So hatten alle Beteiligten die Möglichkeit, sich kennen zu lernen und gegebenenfalls Rückfragen zu stellen. Es wurde vor jedem Interview darauf hingewiesen, dass alle Daten streng vertraulich behandelt werden, indem eine Anonymisierung erfolgt. Interessierte Schüler konnten das Aufnahmegerät genau begutachten, um sich auch mit der Technik vertraut zu machen. Nachdem das Gespräch mit dem Elternteil allein durchgeführt wurde, wurde besonders darauf geachtet, dass die Schüler ohne Anwesenheit der Eltern befragt wurden, damit sie keinen direkten Einfluss auf das „*Interviewgeschehen*“ nehmen können (Heinzel 1997, S. 405).

Besonders wichtig wird in der Kindheits- und Jugendforschung das Einlassen auf die Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen genannt, was in besonders hohem Maße für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche gelten kann:

„Dazu gehören das Einlassen auf die Gegenwart der Kinder; das Einlassen auf die Art und Weise, wie Kinder selbst auf die Gegenwart zugreifen, d.h. auf die Konkretheit ihrer Selbstverfügungen; das Einlassen auf kindliche Selbst- und Weltverständnisse“ (Renner & Schneider 2002, S. 11).

Wenn Paus-Haase (1998, S. 126) auf die Probleme bei Interviews mit Kindern hinweist, indem sie auf die Notwendigkeit aufmerksam macht, „*sich auf Kinder in ihrer Lebenswelt nicht nur einzulassen, sondern auch das methodische Vorgehen während der Erhebung auf ihre speziellen Eigenarten abzustimmen*“, dann hat das für die Interviewsituation mit hörgeschädigten Kindern eine besondere Relevanz, da die Lebenswelt hörgeschädigter Kinder eingeschränkt sein kann (vgl. Ahrbeck 1992). Somit erfordert es hohes Geschick, große Flexibilität und eine sprachliche Sensibilität mit einer „hörgeschädigtenspezifischen“ Fragetechnik.

Das Gespräch sollte sich am „*Artikulations- und Kommunikationsvermögen*“ der Kinder (Paus-Haase 1998, S. 126) orientieren. Bzgl. der Verbalisierungsfähigkeit bei hörenden, also sprachlich nicht eingeschränkten Kindern kann konstatiert werden, „*dass in den kindlichen Erzählungen und Konstruktionen unterschiedliche*

kognitive und sprachliche Fähigkeiten zum Ausdruck kommen“ (Heinzel 1997, S. 401). Eine Tatsache, die ebenfalls bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung und einem damit verbundenem Defizit und sowohl sprachlicher Aufnahme und sprachlicher Wiedergabe in Form der Lautsprache eine besondere Relevanz besitzt.

Im Telefonat zur Terminvereinbarung mit den Eltern wurde jeweils geklärt, ob die Kinder wirklich zu einem Gespräch bereit sind und lautsprachlich in der Lage sind, über ihre Situation Auskunft zu geben.

Die Erzählstimuli wurden präzise und kind- bzw. jugendgerecht (d.h. aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder und der Jugendlichen) gewählt.

Es hat sich herausgestellt, dass die Schüler auf bestimmte Reizworte besonders spracharm oder sprachintensiv reagierten. Dazu gehörte zweifelsfrei die Situation an der allgemeinen Schule. Hier waren zum Teil mehrere Impulse oder Nachfragen nötig, bei denen außerordentlich sensibel reagiert werden musste. Bei Stimuli wie „Situation am Förderzentrum“ reagierten die Schüler je nach sprachlicher Kompetenz sehr sprachintensiv. Es kann also davon ausgegangen werden, dass bei Interviews mit hörgeschädigten Kindern häufiger sprachliche Impulse gesetzt werden müssen.

Generell waren die Fragen kurz und präzise gehalten, um die Schüler nicht zu verwirren und auch möglichst präzise Antworten zu erhalten. Es konnten auch nonverbale Mittel wie Mimik und Gestik genutzt werden, um die Erzählfreude der Schüler zu unterstützen.

Die Interviews dauerten ca. 15 bis 25 Minuten, um die Konzentrationsfähigkeit und die auditive Gedächtnisleistung der Schüler nicht allzu sehr zu strapazieren.

Die Gesprächsatmosphäre kann als partnerschaftlich, wohlwollend, freundlich nachfragend und aufgeschlossen bezeichnet werden, was nach Heinzel (1997) positive Auswirkungen auf die Interviewsituation hat.

Es hat sich gezeigt, dass fast alle Schüler sehr motiviert waren und sich quasi geehrt fühlten, einen Beitrag zu einer Forschung zu leisten. Die Motivation resultierte offensichtlich aus der Tatsache, dass sie ernst genommen wurden, und der Erkenntnis, dass sie etwas Wichtiges zu berichten haben, woran „*erwachsene Wissenschaftler*“ großes Interesse haben (Wilk 1996, S. 60).

Den Schülern wurde zu Beginn des Interviews klar gemacht, dass ihre persönliche Meinung ausschlaggebend ist und es daher keine richtigen oder falschen Antwor-

ten geben kann, die dann selbstverständlich auch nicht in irgendeiner Weise bewertet werden, um das Gefühl einer Prüfungssituation zu vermeiden (vgl. Behnken & Jaumann 1995).

Art der Interviews

Mit den ausgewählten Schülern wurden bewusst keine narrativen Interviews geführt, da diese sprachlich zu große Anforderungen (vgl. Heinzel 1997) dargestellt hätten. Sie können nahezu als fokussiert im Hinblick auf ein bestimmtes Ereignis der Schulzeit bezeichnet werden.

Der Ausgangspunkt des fokussierten Interviews stellt die Tatsache dar, dass *„die zu Befragenden eine spezifische, konkrete, keineswegs experimentell konstruierte, sondern ungestellte Situation erfahren und erlebt haben“* (Lamnek 1993b, S. 79). Der Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum kann als solche Situation angesehen werden. Es stand also dieser bestimmte Untersuchungsgegenstand im Mittelpunkt des Gesprächs, bei dem vor allem *„Reaktionen des Interviewten auf das fokussierte Objekt“* ermittelt werden sollten (Bortz & Döring 2002, S. 315).

Selbstverständlich konnte keine Beobachtung der Situation des Schulwechsels durch die Forscherin erfolgen, wie es in der Literatur vorgeschlagen wird (vgl. Bortz & Döring 2003), da dieser erst nach Vollzug bekannt wurde. Allerdings konnten Forschungsfragen (siehe Punkt 6.1) zu diesem Schulwechsel generiert werden, auf deren Grundlage die Interviewleitfäden entwickelt wurden.

Insgesamt konnte die Interviewform mit den hörgeschädigten Schülern aber dennoch als fokussiert bezeichnet werden, da sie sich stark an den zentralen Elementen des fokussierten Interviews orientierte. Dazu gehören eine *„non-direktive Gesprächsführung“* und die Aufforderung zu *„retrospektiver Introspektion“* (Bortz & Döring 2002, S. 316) z.B. durch die Frage *„Was hast du dir damals in der Situation gedacht?“*, Raum für unerwartete Reaktionen während des Interviews und das tiefgründige Führen des Gesprächs, indem direkt nach Gefühlen gefragt wird wie *„Wie ging es dir in dieser speziellen Situation?“*

Kriterien für Interviewauswahl

Im Fokus der Studie standen zwölf hörgeschädigte Schüler, die bereits integriert an einer allgemeinen Schule beschult waren und an das Förderzentrum gewechselt haben. Jeweils zwei Schüler wurden aus jedem Regierungsbezirk Bayerns mit den Stellen des MSD in München, Augsburg, Straubing, Nürnberg, Bamberg, Würzburg ausgewählt, um auch zwischen zwei Schülern innerhalb eines Regierungsbezirkes etwaige Vergleiche oder Unterschiede feststellen zu können. Insgesamt konnten also 48 Interviews durchgeführt werden, jeweils acht (zwei Schüler, deren Eltern, jeweils die Lehrer der allgemeinen Schule und die Förderschullehrer), zu denen die Schüler nach dem Schulwechsel gekommen waren, in jedem Regierungsbezirk.

Die Adressen dieser Kinder konnten über den jeweiligen MSD in Bayern ermittelt werden. In einem Anschreiben an die Eltern dieser Kinder wurde auf der Basis der Freiwilligkeit um einen Termin für ein Interview sowohl mit den Eltern als auch mit ihren Kindern gebeten. Da der Rücklauf höher war als erwartet, konnte eine Auswahl getroffen werden. Diese Auswahl unterlag folgenden Kriterien:

- Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum
- leicht- bis hochgradige Schwerhörigkeit des Schülers
- angemessenes Sprachniveau
- zurückliegender Schulwechsel nicht länger als fünf Jahre

Ermittlung der Interviewpartner

Per Zufallsprinzip wurden die potentiellen Interviewpartner ausgesucht. In einem Telefongespräch mit den Eltern des zu interviewenden Schülers wurden die oben genannten Kriterien abgeprüft. Dabei sollten besonders „*informationsreiche Fälle*“ (Steinke 2003, S. 328) ermittelt werden. Dadurch war die Möglichkeit gegeben, herauszufinden, ob der zu untersuchende Sachverhalt im „*subjektiven Erleben*“ der Schüler und auch der Eltern repräsentiert war (Bortz & Döring 2002, S. 308).

Von den ausgewählten Schülern wurden jeweils zwei von jedem MSD in Bayern befragt, um eventuelle Vergleiche innerhalb eines Regierungsbezirkes anstellen zu können. Da in Bayern die Regierungsbezirke von den sechs MSD (Oberbayern, Niederbayern, Mittelfranken, Oberfranken, Unterfranken, Schwaben) vertreten werden, entstand so eine Mindestzahl von zwölf zu befragenden Schülern. Die Leitfäden mit den Schülern werden in Kapitel 7.1.2 erläutert.

6.3.3 Interviews mit Eltern und Lehrern

Da es vorrangig um die Erforschung eines bestimmten Ereignisses, nämlich den Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, ging, der sowohl die befragten Eltern als auch deren Kinder geprägt hat, kann man auch diese Interviews als fokussierte Interviews (vgl. Hopf 2003, S. 355 ff.; Lamnek 1993b, S. 79) bezeichnen. Es sollte dabei ein *„bestimmter Untersuchungsgegenstand im Mittelpunkt des Gesprächs“* stehen, bei dem auch *„Reaktionen des Interviewten auf das fokussierte Objekt“* (Bortz & Döring 2002, S. 315) in Erfahrung gebracht werden.

Da die Eltern bereits wichtige Hinweise auf die Ursachen und Gründe des Schulwechsels geben konnten, erwiesen sich diese Informationen im Hinblick auf die Befragung der schwerhörigen Schüler, die zum Teil keine komplexen Zusammenhänge schilderten, als besonders hilfreich, da besonders problematische Themen anhand der Schilderungen der Eltern sehr deutlich wurden. Die Interviews wurden zu Hause durchgeführt, um eine möglichst private Atmosphäre für die Interviewpartner zu schaffen. Hierfür wurde auch auf die Anonymisierung der zu gewinnenden Daten hingewiesen.

Vor Interviewbeginn wurde in einem sog. Vorgespräch allgemein über das Vorhaben des gesamten Forschungsprojektes sowie des Teilprojektes aufgeklärt. Es wurde auch explizit darauf aufmerksam gemacht, dass es sich um eine offene Befragung handelt, bei der alle Aussagen eine wichtige Rolle spielen und bei Bedarf Pausen gemacht werden dürfen, sofern sie der Reflexion einiger Details dienen.

Bezüglich des Schulwechsels kam es auf Seiten der Autorin immer wieder zu Nachfragen, so z.B.: „Und dann kam es also zu dem Wechsel an das Förderzentrum, welche Gründe haben ganz konkret dazu geführt?“

Die Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule sowie des Förderzentrums, können auch als fokussierte Interviews bezeichnet werden. Auf konkrete Erfahrungen während der Interviews wird bei der jeweiligen Auswertung (siehe Punkte 7.1.2.3, 7.2.1.3, 7.3.1.2 und 7.4.1.2) hingewiesen.

6.4 Einhaltung der Prinzipien bei Interviewführung

Bei der Schilderung des Ablaufs der Interviews ergibt sich die Möglichkeit, die methodologischen Kriterien eines qualitativen Interviews (vgl. Lamnek 1993b, S. 64) hinzuzufügen. Der gesamten Durchführung der Interviews lagen ein intensives Literaturstudium und die Entwicklung je eines umfassenden Interviewleitfadens (siehe Punkt 7.1.2, 7.2.1, 7.3.1 und 7.4.1) für die vier Gruppen (Eltern, Schüler, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums) zu Grunde. Die Interviews mit den Schülern und deren Eltern wurden jeweils am gleichen Tag geführt, wobei immer zuerst die Eltern (in elf Fällen die Mütter, in einem Fall der Vater) und anschließend die Schüler befragt wurden.

Alle Interviews wurden auf ein Aufnahmegerät aufgezeichnet. Da es sich hierbei um ein relativ kleines Modell (Sony Microcassette-Corder M-200MC) handelte, konnte die Interviewsituation zum Teil in Vergessenheit geraten und weitgehend ein Interview in natürlicher Gesprächsatmosphäre abgehalten werden (*Prinzip des Alltagsgesprächs*).

Die erste Frage stellte jeweils eine Aufforderung dar, möglichst frei über die Situation an der allgemeinen Schule zu erzählen (*Prinzip der Offenheit*). Im Verlauf des Interviews wurden Erzählstimuli der Befragten aufgenommen, d.h., es wurde paraphrasiert, indem Gesagtes in leicht modifizierter Form wiederholt wurde. Durch diese Art der Befragung war es möglich, sich dem jeweiligen Vokabular und Niveau anzupassen (*Prinzip der Flexibilität und Prinzip der Kommunikativität*). Dabei hielt sich die Autorin weitgehend zurück, um ihrem Interviewpartner Raum für Gedanken zu geben (*Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher*). Im Verlauf des Interviews konnten sich so Deutungs- und Handlungsmuster der Befragten entwickeln (*Prinzip der Prozesshaftigkeit*). Gegen Ende des Interviews wurden zum Teil auch resümierende Fragen gestellt, die dann zulässig sind, wenn die Gesprächsbereitschaft der Interviewpartner deutlich nachgelassen hatte.

Es stellte sich heraus, dass die Interviewpartner durch die angesprochenen Inhalte zum Teil sehr aufgewühlt waren und nach der letzten Frage bzw. nach Abstellen des Aufnahmegerätes wichtige Informationen preisgaben. Deswegen wurden alle nach dem Interview getätigten Aussagen in Form von „*Gesprächsnotizen*“ (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 311) protokolliert und für die Interpretation der Interviews als zusätzliche Informationsquelle herangezogen. Nach jedem Gesprächstermin

erhielten alle Interviewpartner eine Visitenkarte, um bei eventuellen Rückfragen Kontakt aufnehmen zu können. Im Verlauf des Projekts wurden die Interviewpartner auch zur Zwischen- und Abschlusspräsentation eingeladen, bei denen sich aufgrund der Anwesenheit der „Betroffenen“ rege Diskussionen ergeben hatten.

Die Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule sowie mit den Lehrern des Förderzentrums sind im Ablauf als identisch anzusehen.

Die Interviews wurden anschließend transkribiert (siehe 7.4.7), um eine schriftliche Form für die Inhaltsanalyse als Grundlage für die Auswertung (siehe Punkt 6.7.3) zu erhalten (*Prinzip der Explikation*).

Das Prinzip der datenbasierten Theorie, bei dem Thesen generiert werden, wurde zugunsten von Antworten auf der zu Beginn des Forschungsvorhabens gestellten Forschungsfragen aufgegeben.

Es konnten nahezu alle methodologischen Kriterien eines qualitativen Interviews umgesetzt werden. Die geführten qualitativen Interviews genügen somit den methodologischen Kriterien des qualitativen Paradigmas.

6.5 Transkription der Interviews

Die Transkription der Interviews wurde an den in Bortz & Döring (2002, S. 312) vorgeschlagenen Modus angelehnt. Insgesamt wurde bei der Transkription auf die Berücksichtigung der Dialekte und der sprachlichen Besonderheiten jeder befragten Person geachtet (siehe Anhang A, B, C und D). Für die Zitate in der vorliegenden Arbeit hat die Autorin extrem starke Dialekte zur besseren Verständlichkeit leicht abgeschwächt.

Transkriptionszeichen	Bedeutung
Sie hat ihre Hausaufgaben gemacht.	Interviewtext (normale Rechtschreibung)
Sie machte * ihre Hausaufgaben.	kurze Pausen mit *
Sie *2* machte ihre Hausaufgaben.	Pause über 1 Sek. mit Längenangabe

	Sek.
Sie machte ihre HAUSAufgaben.	Betonung von Silben in Großbuchstaben
Sie hat ihre Hausaufgaben g´macht.	ausgefallene Buchstaben durch ´
I.: #Ach so# B.: #Sie hat ihre# Hausaufgaben gemacht.	Gleichzeitiges Sprechen der Textpassagen von Interviewer (I) und Befragtem (B), markiert durch Doppelkreuz (#)
(LACHT)	Kommentar der nonverbalen Äußerungen in Klammern und Großbuchstaben
[Unterbrechung: Telefon klingelt]	Anmerkung der Verfasserin in eckigen Klammern
Die M. hat ihre Hausaufgaben gemacht.	Anonymisierung der Namen: Abkürzung mit dem ersten Buchstaben des Vornamens
Wir sind dann mit ihr nach B. gefahren.	Anonymisierung der Orte: Abkürzung mit dem ersten Buchstaben des Ortes
Sie hat ihre (undeutliches Sprechen) gemacht.	Kennzeichnung akustisch schwer verständlicher Passagen durch (undeutlich)

Tab. 5: Transkriptionsmodus für vorliegende Interviews

6.6 Archivierung der Interviews

Alle Kassetten der 48 Interviews wurden mit dem jeweiligen Namen und dem Datum der Aufzeichnung beschriftet. Diese Beschriftung unterlag folgenden Abkürzungen, die dann auch bei der Interpretation der Interviews (siehe Punkt 7) bei den jeweiligen Zitaten Anwendung fanden:

Abkürzung Schüler	Abkürzung Eltern	Abkürzung Lehrer der allgemeinen Schule	Abkürzung Lehrer des Förderzentrums
S 1 – S 12	E 1 – E 12	LaS 1 – LaS 12	LFZ 1 – LFZ 12

Tab. 6: Verwendete Abkürzungen für Interviews

Alle Originalaufnahmen sowie die angefertigten Transkripte werden auf CD-ROM gespeichert (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 288), die Postskripte liegen in handschriftlicher Form vor und werden ebenfalls archiviert. Sämtliches Datenmaterial wird für Außenstehende unzugänglich verwahrt.

6.7 Auswertungsverfahren

Insgesamt wurden die Interviews anhand einer qualitativen Auswertungsmethode, in Anlehnung an die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (1996), ausgewertet. Im Folgenden wird auf die qualitative Inhaltsanalyse im Allgemeinen eingegangen, bevor die spezielle Form nach Mayring (1996) vorgestellt und die modifizierte Vorgehensweise, also die für vorliegende Interviews, erläutert wird.

6.7.1 Die qualitative Inhaltsanalyse

Da in der vorliegenden Studie qualitative Erhebungstechniken, nämlich qualitative Interviews, benutzt werden, wurde selbstverständlich eine qualitative Auswertungsmethode herangezogen. Es handelt sich hierbei um eine mögliche Art der qualitativen Inhaltsanalyse. Wie Bos & Tarnai (1989, S. 1) feststellen, geht es dabei immer um die Analyse von Texten, die „*inhaltsanalytisch*“ bearbeitet werden. Es liegt die Grundannahme zugrunde,

„daß sich die kulturellen Ausdrucksformen im weitesten Sinn in Texte fassen lassen, die Inhaltsanalyse von Texten sich also mit gesellschaftlicher

Wirklichkeit beschäftigt und dementsprechend auch in ihren Ergebnissen und deren Interpretation von dieser abhängig ist.“

Nach Mayring (2003, S. 469) besteht der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse darin, *„die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinkbettung, Gütekriterien; s.u.) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen“*.

Mayring, König & Birk (1996, S. 107) gehen von folgenden Vorteilen der Inhaltsanalyse aus:

- *„Durch das Formulieren eines Sets an Kategorien wird die Analyse präzisiert. Die Kategorien sollen die Analyseaspekte auf den Punkt bringen.*
- *Die Analyse folgt einer klaren Systematik, es werden Analyseeinheiten vorab definiert, das Material wird schrittweise nach einem bestimmten Ablaufmodell durchgearbeitet.*
- *Die Analyse misst sich an Gütekriterien, die ebenfalls systematisch überprüft werden.*
- *Dabei soll der Weg zu Quantifizierungen aber nicht ausgeschlossen, sondern kontrollierter werden.“*

Mayring, König & Birk (1996, S. 11) konstatieren, dass in dem Punkt Einigkeit besteht, dass das Ziel qualitativer Inhaltsanalysen die Analyse von Material aus irgendeiner Art von Kommunikation ist. Ebenso beschreiben Bos & Tarnai (1989) die Grundannahme qualitativer Inhaltsanalysen, dass kulturelle Ausdrucksformen in Texte (hier die Transkripte der jeweiligen Interviews, siehe Anhang A, B, C und D) gefasst und demnach inhaltsanalytisch bearbeitet werden.

Nach Studie zahlreicher inhaltsanalytischer Verfahren wurde zur Auswertung der Interviews die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (1996) gewählt, die im Folgenden zunächst allgemein und dann in Anwendung auf vorliegende Interviews beschrieben wird.

6.7.2 Qualitative (strukturierende) Inhaltsanalyse nach Mayring

Es wurde die qualitative (strukturierende) Inhaltsanalyse aufgrund der von Mayring (1996, S. 12) genannten Spezifika als Auswertungsmethode herangezogen. Dabei ging man davon aus, dass es sich beim Gegenstand der Analyse um fixierte Kommunikation (transkribierte Interviews) handelt, die eine systematische Regelgeleitetheit beinhaltet, bei der einzelne Schritte nachvollzogen und interpretiert werden können. Diese Regelgeleitetheit analysiert ihr Material unter theoretisch

ausgewiesener Fragestellung. Die Methode kann somit als schlussfolgernde Methode verstanden werden, bei der Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden und Aussagen über den „Sender“ und Wirkungen beim „Empfänger“ abgeleitet werden können.

Nach Mayring, König & Birk (1996, S. 91) bestehen Ziel und Grundgedanke der Inhaltsanalyse darin, sprachliches Material systematisch zu analysieren, indem der Stoff zergliedert und schrittweise bearbeitet wird. Hierzu wird ein Kategoriensystem mit unterschiedlichen Strukturierungsdimensionen und Ausprägungen erarbeitet, wobei eine Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich bleiben soll.

Bei der großen Menge des Datenmaterials hat sich die Anwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als besonders sinnvoll herausgestellt.

Als Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nennen Mayring, König & Birk (1996, S. 94) eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern und *„unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen.“* Dabei kann es sich um formale Aspekte, inhaltliche Aspekte oder bestimmte Typen handeln, die je nach Art der Strukturierungsdimensionen in einzelne Kategorien untergliedert werden.

Bei der Strukturierung werden drei Varianten der Strukturierung unterschieden: die inhaltliche Strukturierung, d.h. das Herausarbeiten bestimmter Themen und Inhalte, die typisierende Strukturierung, d.h. die Identifikation von häufig besetzten oder interessanten Merkmalen sowie die skalierende Strukturierung, d.h. das Beschreiben bestimmter Merkmalsausprägungen.

Insgesamt handelt es sich bei dieser Art der Auswertung um eine Art Kreisprozess, welcher für jedes Interview unter Hereinnahme des immer wieder zu erneuernden Kategoriensystems angewendet wird, wie folgende Abbildung verdeutlicht:

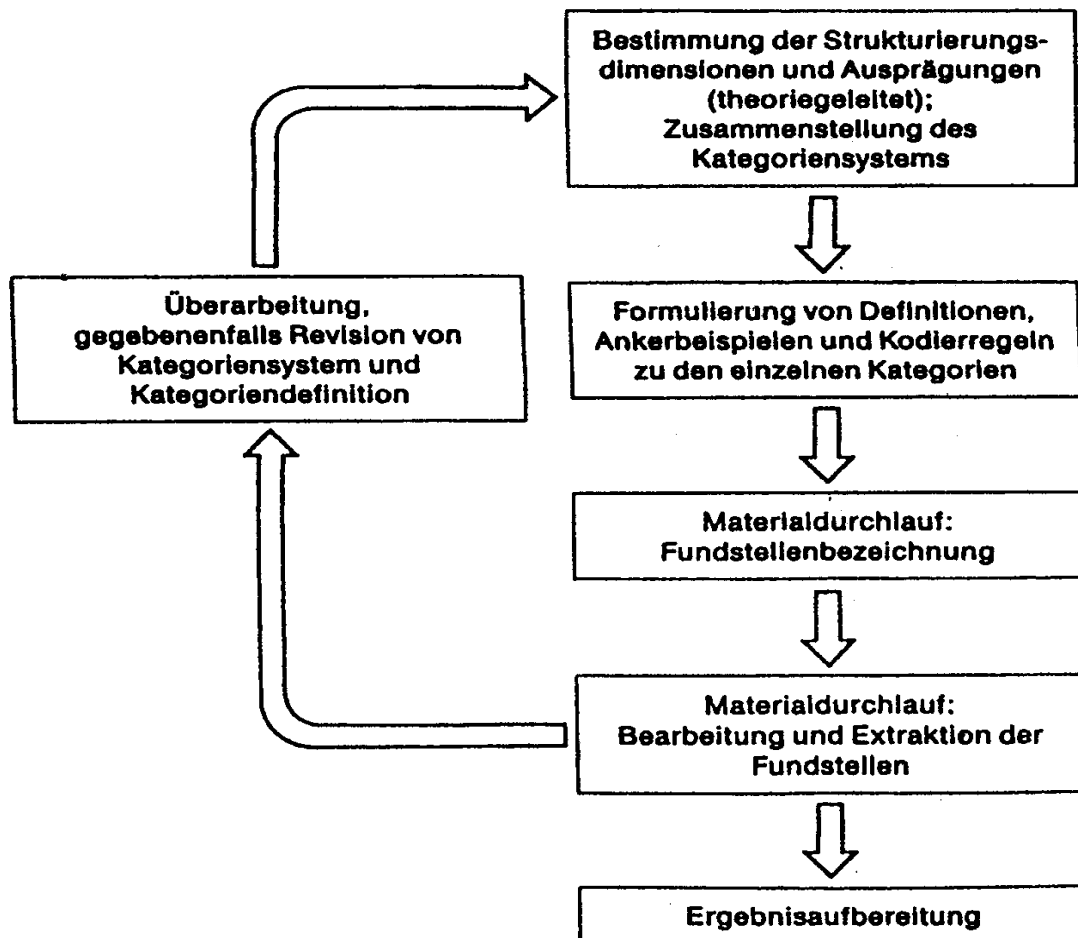


Abb. 4: Qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 1996, S. 96)

Für die vorliegenden Interviews hat sich die Autorin an dieser Art der Auswertung orientiert. Wie genau vorgegangen wurde, soll folgendes Kapitel aufzeigen.

6.7.3 Modifizierte Vorgehensweise

Die in der Forschungsfrage gestellten Vermutungen (siehe Punkt 6.1) stellten die Basis für die Interviewleitfäden dar. Orientiert an den Inhalten der verschiedenen Fragestellungen, wurden die Kategorien formuliert und bzgl. der Einschätzungsdimensionen in Form von Variablen mit verschiedenen Ausprägungen (meist positiv, neutral, negativ) versehen. Anschließend erfolgte eine Sortierung der Kategorien nach inhaltlichen Aspekten. Für jede Gruppe wurde ein spezifischer Interviewleitfaden⁹ und somit auch ein spezifisches Kategoriensystem¹⁰ erstellt.

⁹ Die Interviewleitfäden befinden sich in Punkt 7.1.2, 7.2.1, 7.3.1 und 7.4.1.

¹⁰ Die gültigen Kategoriensysteme befinden sich in Punkt 7.1.3.2, 7.2.2.2, 7.3.2.2 und 7.4.2.2.

Entsprechend der Fragestellung der vorliegenden Arbeit waren allerdings folgende Hauptfragen und somit folgende Hauptkategorien (vgl. Bortz-Döring 2002) in den Interviews aller Gruppen vertreten:

- Wie war die Situation an der allgemeinen Schule?
- Wie war die psychisch-emotionale Befindlichkeit des hörgeschädigten Schülers?
- Inwiefern veränderte sich die schulische Leistung des hörgeschädigten Schülers?
- Wie war das Verhältnis zu den Klassenkameraden?
- Wie war das Verhältnis zum Klassenlehrer?
- Wer war für den Schulwechsel verantwortlich bzw. initiierte den Schulwechsel?
- Wie stellte sich die Situation am Förderzentrum dar bzw. stellt sie sich derzeit dar?

Beim ersten Materialdurchlauf wurde das spezifisch für die jeweilige Gruppe entwickelte Kategoriensystem erstmalig auf das transkribierte Interview angewendet. Dabei wurde jedes Interview auf die sog. Fundstellen durchsucht, farblich markiert und die jeweilige Kategorie (z.B. 14 a) dazu notiert. In einem hierfür angefertigten Beiblatt wurden alle sich im Interview befindlichen Kategorien nach Kategoriennummern geordnet und wurde auch die Anzahl ihres Auftretens schriftlich fixiert. So wurde nach diesem ersten Durchgang bereits ersichtlich, dass sich einige Kategorien erübrigten oder überhaupt nicht vertreten werden mussten und dann demzufolge nicht in das Kategoriensystem aufgenommen wurden. In einem erneuten Durchlauf aller Interviews wurde das neue Kategoriensystem auf Gültigkeit erprobt, bis es für alle Interviews angewendet werden konnte. In der Regel erfolgte ein dreimaliger Durchlauf der Kategoriensysteme auf alle Interviews innerhalb einer Gruppe, bevor die Ergebnisse aufbereitet wurden. Das von Mayring (1996) vorgeschlagene Ablaufmodell wurde im Sinne eines Kreisprozesses eingehalten. Auf die Fixierung von sog. Kodierregeln wurde verzichtet. Auf einem weiteren Beiblatt wurden prägnante Zitate für jedes Interview festgehalten, also Fundstellen extrahiert, um auf einen Blick die wichtigsten Inhalte eines Interviews zu repräsentieren und auch bereits eine Vorlage für die schriftliche Darstellung der Ergebnisse, also der einzelnen Zitate, zu erhalten. Im folgenden Punkt werden der jeweils erste Entwurf sowie das letztendlich gültige, Kategoriensystem abgebildet, um den Forschungsprozess nachvollziehen

zu können und dadurch auch eine Transparenz zu erhalten, wie es im qualitativen Forschungsprozess gefordert wird (Lamnek 1993a, S. 186).

6.8 Forschungsdesign

Insgesamt besteht die vorliegende qualitative Forschung aus 48 Interviews, davon wurden zwölf mit den Schülern selbst, zwölf mit deren Eltern, zwölf mit den Lehrern der allgemeinen Schule, zwölf mit den Lehrern des Förderzentrums, durchgeführt. Die qualitative Art der Auswertung gliedert sich in eine Auswertung nach allen Gruppen (siehe Punkt 7) und eine Auswertung nach Fallbeispielen (siehe Punkt 8). Folgende Abbildung veranschaulicht das gesamte Forschungsdesign für vorliegende Arbeit:

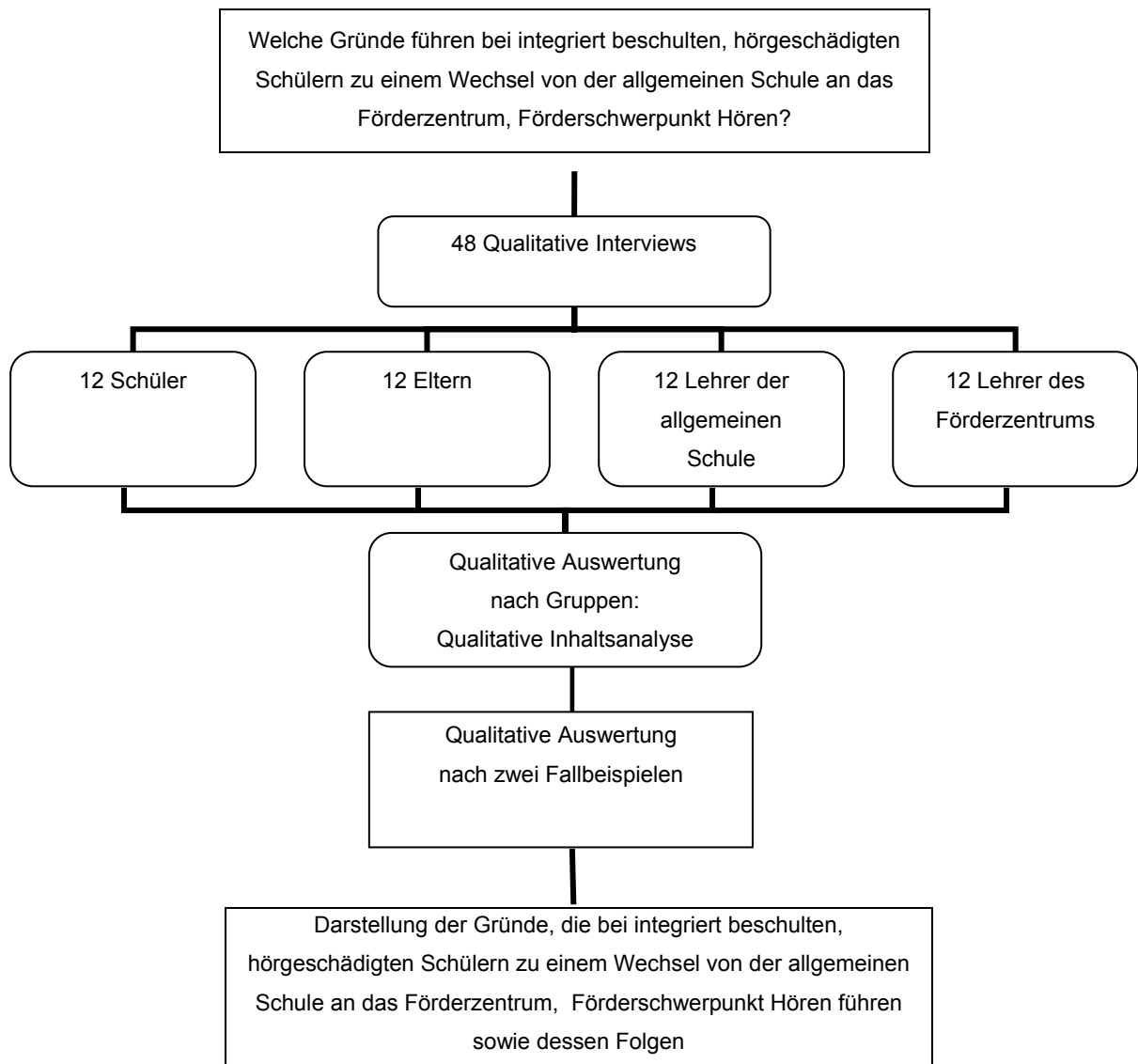


Abb. 5: Forschungsdesign auf einen Blick

7. Interviewleitfäden und Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aller Interviews, also der Gruppen der Schüler, der Eltern, der Lehrer der allgemeinen Schule und der Lehrer des Förderzentrums, dargestellt. Um den Forschungsprozess verfolgen zu können, werden an dieser Stelle auch die Interviewleitfäden aller Gruppen mit einbezogen.

7.1 Schülerinterviews

Die Schüleraussagen können in Bezug auf die Forschungsfrage als besonders wertvoll angesehen werden, weil hauptsächlich die persönlichen Beweggründe, die im subjektiven Befinden des einzelnen Schülers repräsentiert sind, für den Schulwechsel verantwortlich sind. Aus diesem Grund wird der Auswertung der Interviews mit den Schülern ein besonders großes Gewicht beigemessen und soll innerhalb der vier Gruppen (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums) den Schwerpunkt bilden.

7.1.1 Beschreibung der Schülerpopulation

Bei den zwölf ausgewählten Schülern handelte es sich um sechs Mädchen und sechs Jungen im Alter zwischen neun und siebzehn Jahren aus den Jahrgangsstufen vier bis neun. Ein Mädchen befand sich bereits im Vorpraktikum zur geplanten Ausbildung. Die Schüler waren leicht-, mittel- und hochgradig hörgeschädigt. Die Arten der Hörschädigungen umfassten laut Information der Eltern dieser Schüler Innenohrschwerhörigkeiten, kombinierte sowie einseitige Hörstörungen. Die Angaben wurden dabei nicht nur den Interviews, sondern auch den geführten Postskripten entnommen.

Tabelle 11 soll eine Übersicht der interviewten Schüler bzgl. des Ortes des jeweiligen Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD), der den betreffenden Schüler betreut hatte, bzgl. des Geschlechtes, des Alters sowie der besuchten Klasse zur Zeit des Interviews bzw. den Ausbildungsstatus und den Grad des Hörschadens geben:

Schüler	Ort MSD	Geschlecht männlich (m)/ weiblich (w)	Alter in Jahren (zur Zeit des Interviews)	Jahrgangsstufe/ Ausbildung	Grad des Hör- schadens
S 2	München	w	12	5	hochgradig
S 4	München	w	12	5	hochgradig
S 6	Augsburg	m	11	6	mittelgradig
S 5	Augsburg	m	12	5	mittelgradig
S 1	Straubing	m	15	9	hochgradig
S 3	Straubing	w	15	8	hochgradig
S 11	Bamberg	m	10	4	hochgradig
S 12	Bamberg	w	12	5	mittelgradig
S 9	Nürnberg	w	14	5	mittelgradig

S 10	Nürnberg	m	17	Vorpraktikum	mittelgradig
S 7	Würzburg	m	12	6	mittelgradig
S 8	Würzburg	w	12	6	einseitig

Tab. 7: Schülerpopulation

Eine weitere Übersicht zeigt das Alter der einzelnen Schüler zum Zeitpunkt des Schulwechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum sowie das Alter der einzelnen Schüler zum Zeitpunkt des Interviews.

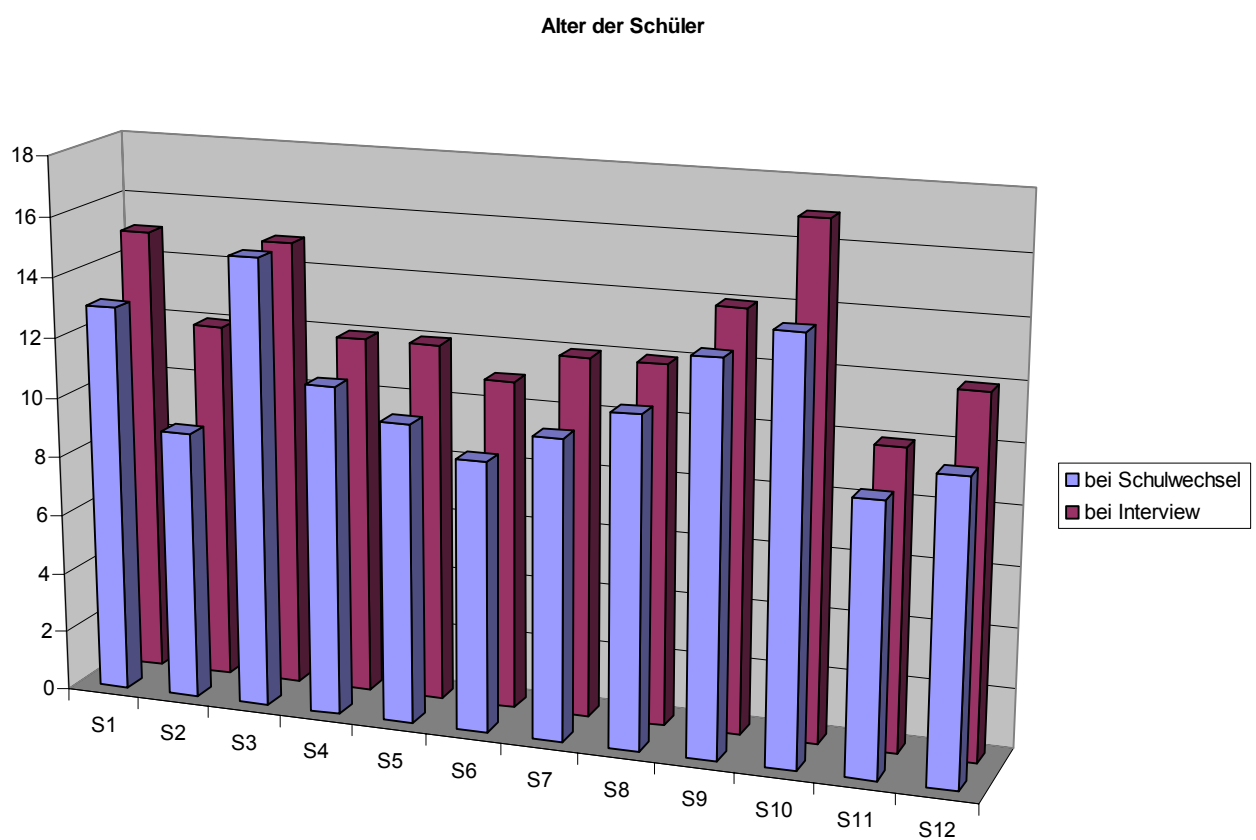


Abb. 6: Alter der Schüler zum Zeitpunkt des Schulwechsels und zum Zeitpunkt des Interviews (Schüler)

Es wird ersichtlich, dass die Dauer vom Zeitpunkt des Schulwechsels bis zum Zeitpunkt des Interviews meist Monate betrug, in nur einem Fall etwas mehr als zwei Jahre, so dass bereits vor Beginn der Durchführung der Interviews davon ausgegangen werden konnte, dass sich die Schüler zum Zeitpunkt des Interviews gut an das Ereignis des Schulwechsels erinnern können.

In diesem Zusammenhang ist von großer Bedeutung, ob alle Schüler vom MSD betreut wurden, um zu erfahren, ob für alle Schüler vergleichbare Voraussetzungen bestanden hatten.

Folgende Abbildung zeigt, dass von den zwölf befragten Schülern nur acht Kontakt zum MSD hatten.

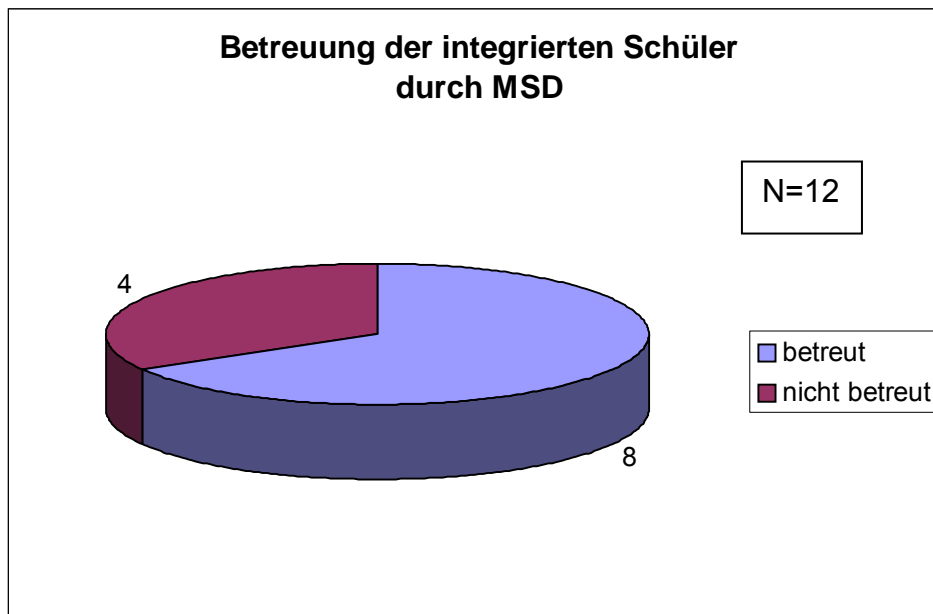


Abb. 7: Betreuung der integrierten Schüler durch den MSD (Schüler)

In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die acht Schüler, die einen Kontakt zum MSd angegeben hatten, nicht regelmäßig bzw. eher selten aufgesucht worden sind, d.h. einige Lehrer des MSD nur wenige Male im Jahr an der allgemeinen Schule erschienen waren. Diese Tatsache konnte hauptsächlich den Interviewpostskripten¹¹ der Eltern der befragten Schüler entnommen werden. Ein Einblick über die Qualität der Förderung der hörgeschädigten Kinder wäre an dieser Stelle sehr interessant. Da aber die Eruierung der Gründe für den Schulwechsel für diese Arbeit im Mittelpunkt stand, konnte dieser Frage nicht nachgegangen werden.

¹¹ Bei allen Interviews wurden sog. Postskripte verfasst, die den Charakter einer persönlichen Notiz besitzen. Aus diesem Grund können hierfür keine Quellen angegeben werden.

7.1.2 Interviewleitfäden für Schüler

Leitfadeninterviews ermöglichen in der qualitativen Forschung ein Gerüst zur Datenerhebung und Datenanalyse, bei dem die Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews zwar vergleichbar gemacht werden können, es jedoch ausreichend Spielraum für neue Fragen und Themen geben kann, auch wenn diese ursprünglich in der Konzeption des Leitfadens nicht vorgesehen waren (vgl. Bortz & Döring 2002). Leitfadeninterviews bestehen aus „*Hauptfragen*“ und „*Detaillierungsfragen*“ (vgl. Bortz & Döring 2002, S. 315), die im Folgenden für die Gruppe der Schüler dargestellt werden.

7.1.2.1 Haupt- und Detaillierungsfragen

Aufgrund der angestellten Vermutungen zur Forschungsfrage konnten folgende Fragen entwickelt werden, die in Haupt- und Detaillierungsfragen (vgl. Bortz & Döring 2003) unterteilt wurden und sich direkt von den Vermutungen zur gestellten Forschungsfrage ableiten:

Hauptfragen:

- Wie ging es dir an der allgemeinen Schule?
- Wie war dein Verhältnis zu den Mitschülern?
- Wie war dein Verhältnis zum Klassenlehrer?
- Wie gut hast du im Unterricht verstanden?

Die selben Fragen wurden den Schülern auch bzgl. der Zeit am Förderzentrum gestellt, um wesentliche Unterschiede in der subjektiv erlebten Erfahrungswelt im Hinblick auf die beiden Schulformen bzw. die Ursachen und Gründe für das Verlassen der allgemeinen Schule eruieren zu können:

- Wie geht es dir jetzt am Förderzentrum?
- Wie verstehst du dich mit deinen Mitschülern?
- Wie verstehst du dich mit deinem Klassenlehrer?
- Wie gut verstehst du jetzt im Unterricht?

Detaillierungsfragen:

Zum Teil gelten folgende Detaillierungsfragen sowohl für die Schulbesuchszeit des jeweiligen Schülers an der allgemeinen Schule als auch am Förderzentrum oder beziehen sich ganz konkret auf die Situation des Schulwechsels:

- Wie hast du dich mit deinen Mitschülern der allgemeinen Schule verstanden bzw. wieso hast du dich mit den Mitschülern nicht verstanden?
- Wie hast du dich mit deinem Klassenlehrer verstanden?
- Welche Hörhilfen hast du verwendet?
- Wie oft wurde die Mikroportanlage verwendet?
- Wie waren deine Noten?
- Wie war dein Verhältnis zum Lehrer des MSD?
- Welche Veränderungen sind im Laufe der Zeit aufgetreten?
- Warum bist du schließlich an die andere Schule gegangen?
- Wer hat sich den Schulwechsel vor allem gewünscht?
- Was hast du dir in dieser Zeit gedacht?

7.1.2.2 Kommentierung der Fragen

Damit zu Beginn des Interviews zwischen Interviewerin und befragten Schülern eine emotionale Nähe aufgebaut werden konnte, wurde die einleitende Frage nach dem subjektiven Empfinden an der allgemeinen Schule gewählt. Die Frage sollte zusätzlich als Einstiegsfrage fungieren, um sich im weiteren Verlauf des Gesprächs an nachfolgende Fragestellungen heranzutasten.

Insgesamt wurde bei jedem Interview besonders darauf geachtet, auf die jeweils gegebenen Antworten der Schüler einzugehen und diese als etwaige Impulse für anstehende Fragen anzusehen.

Das Verhältnis der befragten Schüler zu ihren Mitschülern stellte eine wichtige Fragestellung in Bezug auf einen anstehenden Schulwechsel dar, denn ein gutes Verhältnis zu den Mitschülern kann als Indikator für positive emotionale Integration (siehe Kapitel 2) gewertet werden, welcher als sicherer Faktor für den Verbleib an einer Schulart stehen könnte. Im Gegenteil dazu vermag ein schlechtes Verhältnis zwischen integriertem Schüler und den Mitschülern ein ausschlaggebender Grund für einen Schulwechsel sein. Aus diesem Grund wurde auch die Frage nach einem problematischen Verhältnis zu den Mitschülern aufgenommen, da es in diesem Zusammenhang besonders interessant zu ergründen schien, weshalb das Miteinander in der Klasse zwischen hörgeschädigtem Schüler und seinen Mitschülern möglicherweise nicht funktionieren konnte.

Auch ein positives bzw. negatives Verhältnis zum Klassenlehrer kann für einen Schulwechsel an die allgemeine Schule verantwortlich sein. Denn dieser ist zum großen Teil für das Sprachverstehen des integrierten hörgeschädigten Schülers verantwortlich: Er soll beispielsweise die Funktionsfähigkeit des Hörgerätes kontrollieren, den Schüler in der Klasse so setzen, dass er möglichst viel vom Unterricht versteht, oder gegebenenfalls auch eine Mikroportanlage verwenden

(siehe Punkt 3.1). In diesem Zusammenhang wurde auch nachgefragt, ob die Hörgeräte vom Schüler regelmäßig getragen wurden oder der Lehrer die Mikroportanlage verwendet hatte. Ein mangelndes Sprachverstehen kann eine Vielzahl von Problemen für den hörgeschädigten Schüler nach sich ziehen und so wurde auch die konkrete Frage nach dem Sprachverstehen im Unterricht gestellt. Da die Lehrer der allgemeinen Schule allerdings nicht speziell in hörgeschädigten-spezifischen didaktischen Maßnahmen ausgebildet sind, wird ihnen ein Lehrer des MSD (siehe Punkt 3.3) zur Seite gestellt, der sowohl Lehrer der allgemeinen Schule als auch Schüler und Eltern berät. Ein gutes Verhältnis zwischen allen Beteiligten stand somit für einen problemlosen Verbleib des hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule. Daher war wichtig, vom Schüler selbst zu erfahren, wie er den Kontakt zum Lehrer des MSD einschätzte und bewertete.

Selbstverständlich sind weiterhin die schulischen Leistungen für den Verbleib an der allgemeinen Schule verantwortlich, da nur mit ausreichenden Leistungen das Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe möglich ist. Die persönliche Einschätzung der Schüler in Bezug auf ihre schulischen Leistungen war an dieser Stelle wiederum besonders wertvoll.

Da es für den Schulwechsel noch weitere als die bereits genannten Faktoren in Betracht gezogen werden können, wurde die spezifische Frage nach dem eventuellen Eintreten von Veränderungen oder sogar in der negativen Form, also vom Auftreten von Problemen und den direkten Gründen für den Schulwechsel gestellt.

In diesem Zusammenhang war ebenso interessant zu ergründen, wer diesen Schulwechsel initiiert bzw. intendiert hat und wie die Zeit des Schulwechsels emotional erlebt wurde.

Die Fragen nach dem subjektiven Befinden, das Verhältnis zu den Mitschülern sowie das Verhältnis zum Klassenlehrer sollten in gleicher Weise für die Zeit am Förderzentrum gestellt werden, um eventuelle Unterschiede zwischen den beiden Schularten herausstellen zu können.

Für die Zeit am Förderzentrum wurde zudem die Frage nach der Bewertung der Entscheidung im Rückblick und einer zusammenfassenden Einschätzung bzgl. der neuen Schule, also dem Förderzentrum, hinzugefügt.

Der Ablauf der Fragen kann in der geplanten Reihenfolge, an welcher aber wie bereits erwähnt nicht starr festgehalten werden muss, als „quasi-chronologisch“ angesehen werden.

In Bezug auf die Eruierung der Gründe für den Schulwechsel hatten nicht alle aufgeführten Fragen den gleichen Stellenwert, wurden jedoch im Kategoriensystem zur Übersichtlichkeit gleichwertig abgebildet. Innerhalb eines Interviews besitzen schließlich alle Fragen wiederum eine gleichwertige Berechtigung, da erst nach der Auswertung des jeweiligen Interviews erkennbar wurde, welche Beweggründe für den jeweiligen Schüler die ausschlaggebenden für einen Schulwechsel waren.

7.1.2.3 Erfahrungen beim Führen der Interviews

Es stellte sich heraus, dass bereits der erste Frageimpuls bzgl. des subjektiven Befindens bei nahezu allen Schülern einen geeigneten Stimulus darstellte: Sie begründeten ihr subjektives Befinden an der allgemeinen Schule, so dass im Verlauf jedes einzelnen Interviews die meisten der von der Interviewerin intendierten Fragen gestellt werden konnten.

Leider war es aufgrund der Verschiedenheit der befragten Schüler, beispielsweise bzgl. der unterschiedlichen Lautsprachkompetenz, nicht immer möglich, auf alle Fragen Antworten in gleicher Intensität zu erhalten. Ein Schüler z.B. war „pubertätsbedingt“ nicht ausreichend motiviert, auf die Fragestellungen zu antworten. Eine andere Schülerin war besonders schüchtern und stellte für die Interviewerin eine große Herausforderung dar. Insgesamt konnten die gegebenen Antworten der Schüler jedoch für eine befriedigende Form der Auswertung herangezogen werden.

Es wurde bei jedem Interview darauf geachtet, sich auf das jeweilige Sprachniveau des zu befragenden Schülers einzulassen, um eine partnerschaftliche Gesprächsatmosphäre zu evozieren und damit möglichst umfassende Informationen vom Schüler zu erhalten (vgl. Honig, Leu & Nissen 1996). Während des Interviews konnten zum Teil aufgrund der emotionalen Nähe der Interviewerin zu den betreffenden Schülern die eigentlich unzulässigen Suggestivfragen nicht völlig vermieden werden. Die betreffenden Passagen wurden selbstverständlich nicht für die Auswertung herangezogen.

7.1.3 Erstellung des Kategoriensystems

Bei der Erstellung des Kategoriensystems wurden die Haupt- und Detaillierungsfragen in Kategorien umgewandelt, wobei diese bei der Beschreibung der Kategorien weiterhin in „Positiv“, „Neutral“ und „Negativ“ unterteilt wurden, um so eine differenzierte Bewertung der einzelnen Sachverhalte durch die Schüler zu erhalten. Durch diese differenzierte Unterteilung erhielt man bei der Auswertung eine möglichst exakte Illustration der Hauptursachen und -gründe für den erfolgten Schulwechsel, da ersichtlich wurde, wie die Schüler die einzelnen Situationen an der jeweiligen Schule bewerteten.

Eine Unterkategorie, die den Kontakt des integrierten Schülers zum Lehrer des MSD betrifft, wurde noch erweitert (negativ/nicht vorhanden), da es sowohl möglich ist, dass ein negativer Kontakt besteht als auch dass gar kein Kontakt zum betreffenden Lehrer des MSD aufgenommen wurde, was für das subjektive Befinden des befragten Schülers einen großen Unterschied darstellt und so für die Auswertung eine große Relevanz besitzt.

Eine Ausnahme bzgl. der Unterkategorien bilden die beiden Kategorien 8 und 11: Kategorie 8: Tragen von Hörhilfen/Verwendung der Mikroportanlage zog keine qualitativen, sondern quantitativen Unterkategorien nach sich (oft, selten, nie). Die Bewertung, also beispielsweise die Akzeptanz der Hörhilfen, soll schließlich in der deskriptiven Auswertung erscheinen.

Bei Kategorie 11, d.h. bei den Personen, die den Wechsel primär gewünscht haben, wurden als Unterkategorien die einzelnen möglichen Personen (Klassenlehrer, Lehrer des MSD, Eltern, Schüler oder Sonstige) genannt, da es in diesem Zusammenhang als besonders wichtig erachtet wurde zu ergründen, wer ursprünglich den Schulwechsel initiiert hatte.

Sowohl Haupt- als auch Detaillierungsfragen finden sich im Kategoriensystem wieder, wobei an dieser Stelle dementsprechend nicht in Haupt- und Unterkategorien unterschieden wurde, weil sich die Hauptkategorien erst nach der gesamten Auswertung der Schülerinterviews, nämlich einer mehrmaligen Durchsicht jedes einzelnen Interviews und der Durchsicht aller Interviews im Vergleich, herausgestellt hatten.

Folgendes Kategoriensystem mit siebzehn Kategorien wurde zunächst für einen ersten Durchlauf aller Interviews mit den Schülern zur vorläufigen Auswertung herangezogen:

7.1.3.1 Vorläufiges Kategoriensystem

Aus den Fragen des Interviewleitfadens wurde ein erstes Kategoriensystem (siehe Punkt 6.9) entwickelt, das für die Auswertung aller Interviews verwendet wurde. Um den Forschungsprozess transparent zu machen und dadurch den Forschungskriterien einer qualitativen Auswertung gerecht zu werden, wurde das erste und letzte, also letztendlich für alle Interviews gültige (nach dreimaligem Durchlauf aller Interviews mit den Schülern) Kategoriensystem aufgeführt. Zwangsläufig änderte sich das Kategoriensystem bei jedem der drei Durchläufe, aber in diesem Zusammenhang schien vor allem die Darstellung des ersten und des zuletzt verwendeten und damit für alle Interviews gültigen Kategoriensystems als sinnvoll. Auf diese Weise wurden die Änderungen des Kategoriensystems und damit auch die Generierung einer etwaigen neuen Kategorie, welche im Forschungsprozess als besonders wertvoll angesehen werden kann, da sie auf Aussagen aufmerksam macht, die noch in keiner Weise bedacht wurden, besonders sichtbar gemacht.

Hierbei wird auch beschrieben, aus welchen Gründen sich einzelne Kategorien erübrigen oder womöglich neue entstanden. Dadurch wird der Forschungsprozess in hohem Maße nachvollziehbar und transparent (vgl. Bortz-Döring 2002).

Die Kategorien 1–12 beziehen sich hierbei auf die Zeit an der allgemeinen Schule, die Kategorien 13 – 17 auf die Schulbesuchszeit am Förderzentrum.

Nr.	Kategorie	Beschreibung
1-13	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Subjektives Befinden aS ¹²	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Verhältnis zu Mitschülern aS	a) positiv b) neutral

¹² Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister

		c) negativ
4	Verhältnis zum/zur Klassenlehrer /-in an aS	a) positiv b) neutral c) negativ
5	Sprachverstehen im Unterricht aS	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Kontakt zu Lehrer MSD	a) positiv b) neutral c) negativ/nicht vorhanden
7	Schulische Leistung aS	a) positiv b) neutral c) negativ
8	Tragen von Hörhilfen/ Verwendung der MPA aS	a) oft b) selten c) nie
9	Auftreten von Veränderungen /Problemen	a) positiv b) neutral c) negativ
10	Gründe für Schulwechsel	a) positiv b) neutral c) negativ
11	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Klassenlehrer b) Lehrer MSD c) Eltern d) Schüler
12	Subjektives Befinden zur Zeit des Wechsels	a) positiv b) neutral c) negativ
13-17	FÖRDERZENTRUM	
13	Subjektives Befinden FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Verhältnis zu Mitschülern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
15	Verhältnis zu Lehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ

16	Entscheidung im Rückblick	a) positiv b) neutral c) negativ
17	Allgemeine Einschätzung bzgl. FZ	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab. 8: Vorläufiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Schülern (Schüler)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderschule

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.1.3.2 Gültiges Kategoriensystem

Wie sich bei der mehrmaligen Durchsicht der Interviews herausstellte, musste das erste Kategoriensystem, wie bei Lamnek (1996) vorgesehen, mit einigen Änderungen versehen werden, damit es für alle zwölf Interviews die gleiche Gültigkeit besitzt.

Eine neue Kategorie wurde dann erstellt, wenn in mehr als drei Fällen aller Interviews eine Situation konstatiert wurde, die zu einem Thema bzw. einer Kategorie zusammengefasst werden konnte. War hingegen eine Kategorie in weniger als drei Fällen repräsentiert, so wurde sie gestrichen, mit dem Vermerk, diese Auffälligkeit in die deskriptive Auswertung mit aufzunehmen.

Da bei der Durchsicht der Interviews ziemlich schnell ersichtlich wurde, dass es sich beim subjektiven Befinden der Schüler auch oft um psychosomatische Auffälligkeiten handelte, wurde Kategorie 1 noch durch die Kategorie „Psychische Verfassung“ erweitert. Sie stellte somit eigentlich eine Unterkategorie zu Kategorie 1 dar, war aber in den Interviews so präsent, dass sie als eigenständige Kategorie ihre volle Gültigkeit besitzt. Unter dieser Kategorie wurden sowohl psychische als auch psychosomatische Erscheinungen zusammengefasst.

Es hat sich gezeigt, dass der Kontakt nahezu aller befragten Schüler zu ihren Mitschülern ausschließlich negativ empfunden wurde. Daher erwies es sich als günstig, eine weitere Kategorie bzgl. des negativen Verhältnisses zu ihren

Mitschülern zu entwerfen (Kategorie 3: „Problematisches Verhältnis zu Mitschülern“). Die Unterkategorien haben sich erst nach Studium der Fachliteratur ergeben, da bei der Auswertung der Interviews die zahlreichen problematischen Beziehungen der integrierten Schüler zu ihren Mitschülern auffielen. Dabei wurde ersichtlich, dass es sich bei dem Verhalten der hörenden Mitschüler gegenüber dem jeweils hörgeschädigten Schüler eindeutig um „Bullying“ (siehe Punkt Exkurs, Bullying), also um Übergriffe der hörenden Schüler auf den integrierten Schüler, handelte. Dieses Phänomen kann in drei Formen indirekt, verbal und körperlich unterteilt werden, welche alle in den Aussagen der Schüler zu finden waren und so als Unterkategorien an Stelle von positiv, neutral und negativ in das Kategoriensystem einbezogen wurden, da diese Kategorie als einzige eine mit ausschließlich negativen Ausprägungen darstellte.

Eine weitere neue Kategorie bzgl. der „Hausaufgabensituation“ wurde hinzugefügt (Kategorie 6: „Hausaufgabensituation“). Mit dem Begriff „Hausaufgabensituation“ ist hier die nachmittägliche Situation gemeint, die bei den Familien der befragten Schüler bei der Erledigung der Hausaufgaben entsteht. Sie wurde in nahezu allen Interviews der Schüler für die Zeit an der allgemeinen Schule thematisiert. Die Kategorie wurde hingegen für die Zeit am Förderzentrum nicht aufgenommen, da kein Kind Situationen diesbezüglich geschildert hatte.

Auch die Kategorien hinsichtlich des Sprachverstehens und der schulischen Leistungen am Förderzentrum waren ursprünglich nicht aufgeführt und wurden als neue Kategorie hinzugefügt (Kategorie 16: „Sprachverstehen im Unterricht FZ“ und Kategorie 18: „Schulische Leistung FZ“).

Kategorie 9 „Auftreten von Veränderungen/Problemen“ konnte ganz aus dem Kategoriensystem genommen werden. Es hat sich gezeigt, dass es meistens mehrere Faktoren waren, die die Schüler zu einem Schulwechsel bewogen haben, diese jedoch bereits explizit als Kategorien vertreten waren.

Ähnlich verhielt es sich mit der Kategorie 10 „Gründe für den Schulwechsel“, die eher als zusammenfassende Kategorie fungierte und sich aufgrund der einzelnen Kategorien erübrigte und wohl zum Teil auch mit Kategorie 9 überschneiden hätte und so in ihrer Existenzberechtigung in einem allgemeingültigen (für die vorhandenen Interviews) Kategoriensystem keinen Sinn ergeben hätte.

Zwei der achtzehn Kategorien unterschieden sich von den übrigen in ähnlicher Weise: In einem Fall zeigte sich eine Kategorie mit ausschließlich negativer

Ausprägung (Kategorie 3: „Bullying durch die Mitschüler“), welche dementsprechend negative Unterkategorien nach sich zieht (indirekt, verbal und körperlich) und in dem anderen Fall eine Kategorie mit ausschließlich positiver Ausprägung, Kategorie 18 „Positive Einschätzung bzgl. der neuen Schule“. Aus ihr resultieren wiederum ausschließlich positive Unterkategorien.

Alle anderen Kategorien konnten in der ursprünglichen Form beibehalten werden. So hat sich für die Interviews mit den Schülern ein Kategoriensystem mit neunzehn Kategorien herausgestellt, das für alle zwölf Interviews angewendet werden konnte.

Kategorie 1-11 steht jetzt für die Zeit an der allgemeinen Schule und 12-19 für die Erfahrungen am Förderzentrum.

Nr.	Kategorie	Beschreibung
1-12	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Subjektives Befinden aS ¹³	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Psychische Verfassung aS	a) positiv b) neutral c) negativ
3	Verhältnis zu Mitschülern aS	a) positiv b) neutral c) negativ
4	Bullying durch Mitschüler aS	a) indirekt b) verbal c) körperlich
5	Verhältnis zum/zur Klassenlehrer/-in aS	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Sprachverstehen im Unterricht aS	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Hausaufgabensituation aS	a) positiv

¹³ Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister.

		b) neutral c) negativ
8	Verhältnis zu Lehrer MSD	a) positiv b) neutral c) negativ/ nicht vorhanden
9	Schulische Leistung aS	a) positiv b) neutral c) negativ
10	Tragen von Hörgeräten/ Verwendung der MPA	a) oft b) selten c) nie
11	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Klassenlehrer b) Lehrer MSD c) Eltern d) Schüler e) sonstige
12-19	FÖRDERZENTRUM	
12	Subjektives Befinden zur Zeit des Wechsels	a) positiv b) neutral c) negativ
13	Subjektives Befinden FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Verhältnis zu Mitschülern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
15	Verhältnis zu Lehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
16	Sprachverstehen im Unterricht FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
17	Hausaufgabensituation FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
18	Schulische Leistung FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
19	Allgemeine Einschätzung FZ	a) positiv

		b) neutral c) negativ
--	--	--------------------------

Tab. 9: Gültiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Schülern (Schüler)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.1.4 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Ziel einer ersten Eruierung von Trends für die Aussagen der Schülerinterviews (siehe Abbildung 14) war es herauszufinden, in welchen drei dieser neunzehn Kategorien die größten Unterschiede von positiven und negativen Nennungen im Vergleich zwischen den Aussagen bzgl. der subjektiv erlebten Situationen in der allgemeinen Schule und den Situationen am Förderzentrum herrschten.

Die drei auffälligsten Kategorien sollten hierbei die Hauptkategorien für den Schulwechsel darstellen, auf die dann auch in den Interviews mit den anderen Gruppen (Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule, Lehrer des Förderzentrums) der Hauptfokus gelegt werden sollte, um die Interviews in diesen Punkten annähernd vergleichen zu können. Hierzu wurde eine Abbildung angelegt, bei der die Kategorien aufgeführt wurden, die einen möglichen Schulwechsel direkt betreffen könnten. Dazu gehörte das subjektive Befinden, das Verhältnis zu den Lehrern, das Verhältnis zu den Mitschülern, das Sprachverstehen, die Hausaufgaben-situation, die schulische Leistung und die psychische Verfassung jeweils im Vergleich von allgemeiner Schule und Förderzentrum.

Da diese Kategorien aus dem gültigen Kategoriensystem entnommen wurden, kann davon ausgegangen werden, dass alle den Schulwechsel betreffenden möglichen Gründe erfasst wurden. Es wurden die diesbezüglich positiven und negativen Aussagen aller Schülerinterviews gezählt. Die Aussagen innerhalb eines Interviews galten hierbei als einzige Nennung.

14

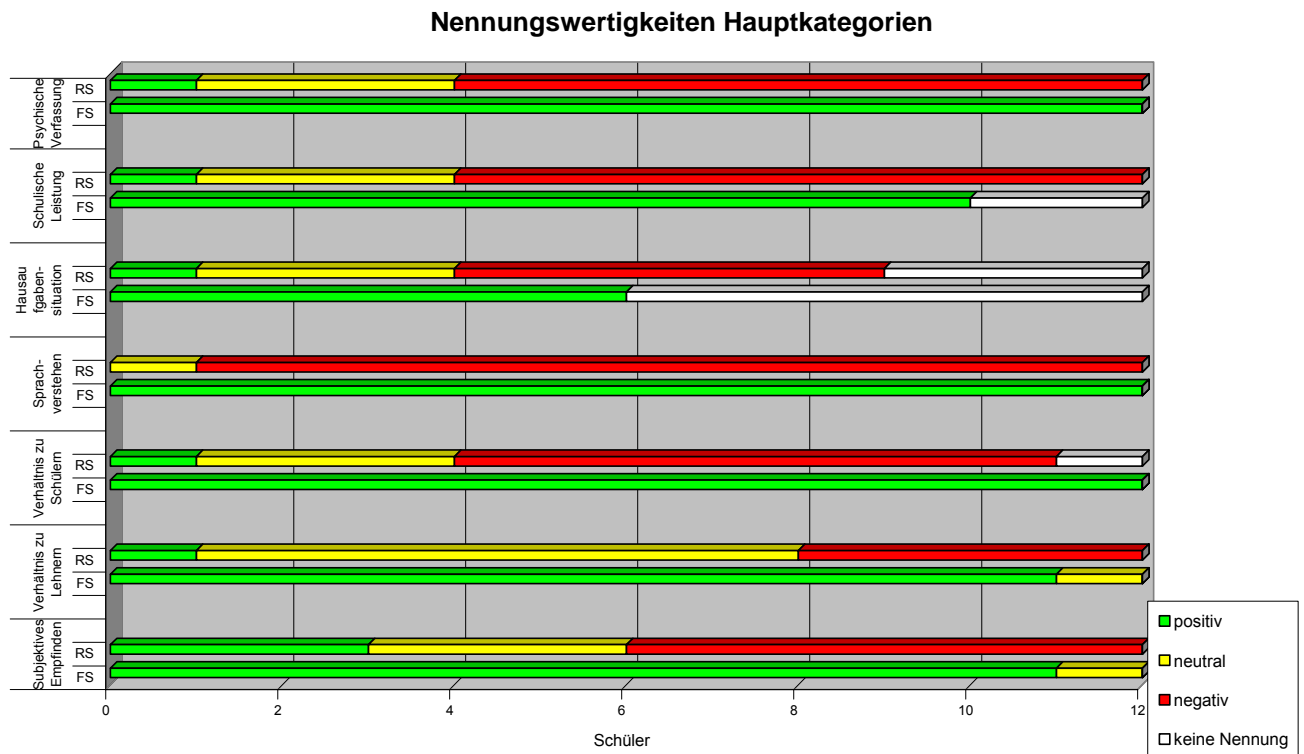


Abb. 8: Nennungswertigkeiten der Hauptkategorien (Schüler)

Es wurde ersichtlich, dass die Hauptunterschiede von positiven und negativen Nennungen vor allem in den drei Kategorien „Sprachverstehen“, „Psychische Verfassung“ und „Verhältnis zu den Mitschülern“ sichtbar wurden. Dabei wurden die negativen nahezu ausschließlich bei Aussagen bzgl. der allgemeinen Schule und positiven ausschließlich bei Aussagen bzgl. der Förderschule getätigt. Um alle Varianten der Nennungen zu berücksichtigen, wurden auch Nichtnennungen mit aufgenommen. Die Kategorie für Sprachverstehen enthielt bei den Aussagen für die allgemeine Schule elf negative Nennungen und eine neutrale Nennung. Die Schüler äußerten sich bzgl. des Sprachverstehens am Förderzentrum ausschließlich positiv.

Für Kategorie der „Psychischen Verfassung“ gab es acht negative Nennungen, drei neutrale und eine positive Nennung für die Zeit an der allgemeinen Schule. Für die Zeit am Förderzentrum konnten wieder ausschließlich positive Nennungen gezählt werden. Die Hauptunterschiede zwischen positiven und negativen Nen-

¹⁴ RS steht hier für allgemeine Schule, FS für Förderzentrum.

nungen nahmen hier den zweiten Rang ein. Die psychische Verfassung stellte also für die Schüler einen weiteren Grund dar, die Schule zu wechseln.

Bei der Kategorie „Verhältnis zu den Mitschülern“ fand sich für die allgemeine Schule siebenmal eine negative Nennung, dreimal eine neutrale Nennung, einmal eine positive Nennung und in einem Interview keine Nennung. Bzgl. der Kategorien, die für das Förderzentrum gelten, gab es zum dritten Mal ausschließlich positive Nennungen.

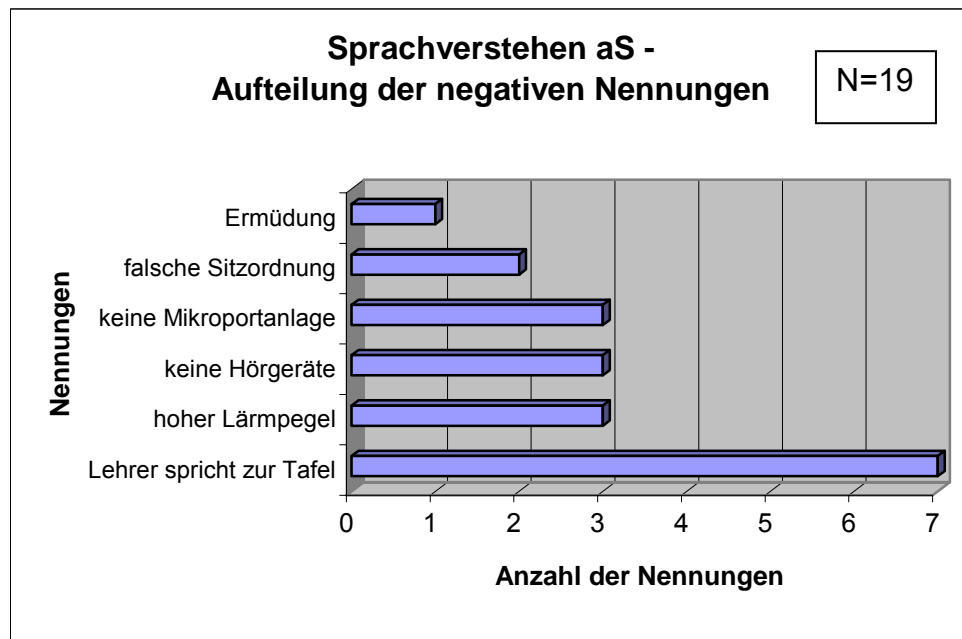
Die drei genannten Kategorien sind die einzigen, die für die Zeit am Förderzentrum nur positive Nennungen beinhalten und die größten Unterschiede zwischen allgemeiner Schule und Förderzentrum aufweisen. Sie wurden somit als Hauptkategorien bezeichnet und können für die Schüler als ausschlaggebende Ursachen und Gründe für ihren Schulwechsel angesehen werden.

Alle Kategorien sollen im Folgenden anhand von graphischen Darstellungen und mit Hilfe von Originalzitaten der Schüler erhellt als auch interpretiert und diskutiert werden. Die Reihenfolge der Kategorien wurde durch die von den Schülern genannten Hauptunterschiede zwischen allgemeiner Schule und Förderzentrum bestimmt.

7.1.4.1 Sprachverstehen im Unterricht

Im Folgenden soll anhand von graphischen Darstellungen genau beleuchtet werden, welche Faktoren im subjektiven Erleben der Schüler dafür verantwortlich waren, wie von den integrierten Schülern das Sprachverstehen im Unterricht an der allgemeinen Schule bewertet worden ist. Zusätzlich werden die Abbildungen mit den Originalzitaten der Schülerinterviews ergänzt.

Bei dieser Auswertung wurden die Einzelnennungen aller Schüler aufgenommen, d.h., dass drei unterschiedliche Nennungen aus einem einzigen Interview entnommen wurden. Dass allerdings alle Schüler zum Sprachverstehen im Unterricht eine Aussage getätigt haben, wird aus der Abbildung zu den Nennungswertigkeiten deutlich, da hier auch „keine Nennungen“ berücksichtigt wurden. Bereits an dieser Stelle wird sichtbar, dass das Thema „Sprachverstehen im Unterricht“ eine zentrale Stellung bei den Hauptgründen für den Wechsel an das Förderzentrum einnimmt. Die Schüler konnten in differenzierter Weise angeben, warum das Sprachverstehen an der allgemeinen Schule für sie negativ bzw. am Förderzentrum positiv gewertet wurde.



¹⁵Abb. 9 : Sprachverstehen der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Schüler)

Wie bereits erwähnt, machten alle zwölf befragten Schüler eine Aussage bezüglich des Sprachverstehens. Grundsätzlich wurden von den Schülern einige allgemeine Aussagen zum mangelnden Sprachverstehen an der allgemeinen Schule gemacht, wie beispielsweise ein Schüler (S¹⁶ 6, S. 4, 169) auf die konkrete Frage, warum er an das Förderzentrum gewechselt hat, antwortete:

„Ich glaub, weil mei Mama dacht hat, dass ich net ganz gut versteh, also net immer, dass ich gar nix versteh, dass ich gar nix mitkrieg und dass doch besser wär, wenn ma´s mit a andren Schule versuchen täte“ (S 6, S. 4, 169 ff.).

Dies bewertete er dann auch selbst als negativ:

„Also schlecht war´s meistens, zum Beispiel, wenn der Lehrer jetzt sagt, mach des und des und ich versteh des halt net und ich mach dann das Falsche. Des war halt dann schlecht“ (S 12, S. 3, 99 ff.).

Sieben von zwölf Schülern beklagten sich, dass der Lehrer zur Tafel sprach und sie deswegen im Unterricht nichts verstanden:¹⁷

¹⁵ N steht im Folgenden für die Anzahl der Antworten:

¹⁶ S steht hier wie im Folgenden für den jeweiligen Schüler der geführten Schülerinterviews.

¹⁷ Bei den von den Schülern erwähnten Lehrern handelt es sich nahezu ausnahmslos um deren Klassenlehrer.

„Schrecklich [...], wenn mich Lehrer von hinten angesprochen haben und wenn sie immer so zur Tafel gesprochen haben“ (S 2, S. 1, 5 ff.)¹⁸.

„... da schaun sie halt und dann schreiben sie und dann drehen sie sich wieder um und reden sie“ (S 4, S. 5, 208 f.).

„Na, die Lehrer, die ham sich dann immer umgedreht und dann hab ich ihren Mund nicht gesehen“ (S 7, S. 4, 158 ff.).

Für drei Schüler war auch der hohe Lärmpegel in der Klasse für ihr mangelndes Sprachverstehen verantwortlich:

„... weil da war’n viele Kinder und die ham halt auch gesprochen und so und da [...], wenn Nebengeräusche sind, dann versteh ich mit dem, mit dem ich sprech, halt nicht so gut“ (S 5, S. 2, 78 ff.). Oder

„Und hab mich halt dann net konzentrieren können [...], weil’s so viele Kinder war’n und immer einer rumgeschrien hat“ (S 11, S. 1, 14 ff.).

Dieser Schüler reagierte auf den hohen Lärmpegel in der Klasse besonders empfindlich:

„Die ham auch immer andauernd G’werch g’macht und so, andauernd hat der einmal mit dem Quatsch gemacht. Dann hat einer mit der Schultasche rumgeklappert und so. Immer was anderes“ (S 11, S. 3, 103 f.).

Es muss hinzugefügt werden, dass es sich bei diesem Schüler um ein hyperaktives Kind handelte und er ohnehin unter Konzentrationsschwächen zu leiden hatte. Er selbst schilderte solche Situationen folgendermaßen:

„Andauernd hat der mit dem Quatsch gemacht. Dann hat einer mit der Schultasche rumgeklappert und dann hab ich gar nix mehr verstanden“ (S 11, S. 3, 103 ff.).

Einige Schüler erwähnten, dass sie gar keine Hörgeräte besaßen und deswegen dem Unterricht nur schwer folgen konnten:

„... wo ich kein Hörgerät hatte, da hab ich immer so komisch verstanden und dann hat die [Anmerkung der Verfasserin: Klassenlehrerin] irgendwas gesagt und dann hab ich Haus statt Puppe gesagt“ (S 4, S. 4, 137 ff.).

¹⁸ Der dialektbezogene Wortlaut der Interviews wurde zum großen Teil beibehalten. An manchen Stellen wurde er zum besseren Verständnis in geringem Maße abgeschwächt.

Ein Schüler konnte direkt Hörermüdung als Grund dafür angeben, dass er sprachlich dem Unterrichtsgeschehen nicht aufmerksam folgen konnte:

„Ja, aufpasst hab i eigentlich scho viel, aber die vierte, fünfte, sechste Stunde, da war i immer sehr schwach, da konnt i nimmer viel, also da hab i immer aus´m Fenster guckt und da war i schon so dort g´hockt. Naja und da war i halt scho a bissle schlapp“ (S 6, S. 2, 64 ff.).

Ein Schüler mit einseitiger Hörschädigung wies darauf hin, dass seinem Klassenlehrer ganz offensichtliche didaktische Fehler unterlaufen sind:

„Ich hab des nicht verstanden, also was die Lehrerin gesagt hat, und weil, also sie hat mich immer falsch hingesetzt, also mit´m falschen Ohr hingesetzt, dass ich nicht hör, und des war des eigentlich, ja“ (S 8, S. 1, 17 ff.).

Auch der Umgang mit der Mikroportanlage bereitete dem Lehrer eines Schülers Probleme:

„Und dann hat er halt immer geschaut mit der Mikroportanlage, aber das hat dann auch nicht viel genutzt“ (S 11, S. 1, 22 f.).

Auch kam es vor, dass diese trotz der Kenntnis der Existenz von den Lehrern abgelehnt wurde:

„... dass die meisten Lehrer das Mikroport nicht dranhaben wollten und da hab ich sehr schlecht verstanden“ (S 12, S. 4, 172 ff.).

Diskussion

Die Schüleraussagen erhellen deutlich die Tatsache, dass die Lehrkräfte an der allgemeinen Schule kaum besondere schwerhörigenspezifische Maßnahmen wie beispielsweise Antlitzgerichtetheit, Rhythmisierung des Unterrichts oder Ähnliches (siehe Punkt 3.1) einsetzen. Auch einfach zu bewerkstelligende Maßnahmen, wie auf das Tragen der Hörgeräte der integrierten Schüler zu achten, die korrekte Verwendung der Mikroportanlage im Unterricht oder bei einseitiger Hörschädigung das Kind mit dem „guten“ Ohr zum Lehrer zu setzen, wurden nicht beachtet. Man kann vermuten, dass die Lehrer der allgemeinen Schule nicht oder nur unzureichend von diesen Maßnahmen unterrichtet worden sind. Eine Tatsache, die nicht überrascht, wenn man bedenkt, dass von zwölf befragten Schülern nur acht vom MSD und damit auch deren Klassenlehrer betreut wurden.

Möglicherweise wären sie auch im Falle einer Unterrichtung der hörgeschädigten-spezifischen Maßnahmen aber nicht in der Lage, diese adäquat anzuwenden, da sich in der Klasse noch andere Kinder befinden, die die Aufmerksamkeit des Klassenlehrers in noch höherem Maße benötigen. Es hat den Anschein, dass die integrierten Schüler den Lehrern die mangelnde Umsetzung der schwerhörigendidaktischen Spezifika vorwarfen. Sie waren offensichtlich der Meinung, der Lehrer sei verantwortlich für ihr persönliches Wohlbefinden und damit auch ein bestmögliches Sprachverstehen. Die Schüler aber waren nicht in der Lage – möglicherweise auch aus zu geringem Selbstbewusstsein heraus – auf ihren persönlichen Missstand hinzuweisen. So verschlimmerte sich dieser Zustand zusehends, was dann auch eine Verschlechterung des persönlichen Verhältnisses zwischen integriertem Schüler und dessen Klassenlehrer zur Folge hatte (siehe Punkt 7.1.4.6).

In einigen Schüleraussagen deutet sich an, dass der Faktor schlechtes Sprachverstehen sehr eng mit den anderen möglichen Gründen für den Schulwechsel, wie das Verhältnis zu den Mitschülern, zusammenhängt. Eine Zusammenfassung der von allen Schülern angegebenen Gründe für den Schulwechsel findet sich in Punkt 7.1.5.

In hohem Maße wird deutlich, dass die befragten Schüler bzgl. des Sprachverstehens nicht in adäquater Weise gefördert werden konnten und dies für sie ein deutliches Kriterium im Zusammenhang mit dem Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum gewertet werden kann.

Nach Löwe (1992, 43) können die „*sonderpädagogischen Bedürfnisse*“ eines hörgeschädigten Kindes an der allgemeinen Schule übersehen werden. So ist es auch vorstellbar, dass der Lehrer der allgemeinen Schule nicht ausreichend auf ausreichendes Sprachverstehen auf Seiten des hörgeschädigten Schülers geachtet hatte. Hintermair & Voit (2000, S. 515) haben gerade im sprachlichen Bereich auf etwaige Risiken hingewiesen:

„Im Miteinander von Hörgeschädigten und Hörenden sind erfahrungsgemäß bestimmte desintegrative Entgleisungen wahrscheinlicher als andere, so z.B. Behinderung der Teilhabemöglichkeiten im Lautsprachkontakt durch undifferenzierte, bruchstückhafte Information (u.U. verschleiert durch eine ‚Als-ob-Haltung‘ der Betroffenen.“

Eine Selbstbetroffene berichtet Folgendes:

„Meistens bekomme ich solche Gespräche nur brockenweise mit, meine dann als Schwerhörige aber oft, dass in den Sätzen, die ich nicht mitbekommen habe, die wichtigsten Informationen steckten, und habe schnell das Gefühl, etwas verpasst zu haben.“ (Stein 1999, S. 282).

Günther (2000, S. 123) weist darauf hin, dass aus autobiographischen und wissenschaftlichfachlichen Bereichen deutlich wird, dass *„optimale Technik und Therapie die gravierende Kommunikationsstörung und ihre psychosozialen Leidensfolgen durch schlechtes Sprachverstehen nicht grundsätzlich kompensieren können“*.

„Die Erlebnisse mit den normal hörenden Mitschülern waren oft verletzend bis grausam. Falsch artikuliert Wörter, falsch formulierte Sätze, falsch verstandene und damit falsch beantwortete Fragen brachten mir häufig Spott ein“ (Dimpflmeier 2001, S. 120).

Auch in weiteren Erfahrungsberichten findet man Darstellungen, die die Aussagen der Schüler bestätigen:

„Auch konnte die höchste Konzentration, die es erforderte, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, mir manchmal alle Kräfte rauben“ (Wasielewski 2004, S. 12).

„Manchmal ist man auch verunsichert, ob etwas schon gesagt wurde, und hält Unterrichtsbeiträge zurück, um sich nicht zu blamieren“ (Wasielewski 2004, S. 12).

„Es fällt auch oft schwer, den nötigen Mut aufzubringen, im täglichen Umgang mit der normalen Welt die Scheu davor zu überwinden, immer noch einmal nachzufragen oder darum zu bitten, dass langsamer gesprochen wird“ (Wasielewski 2004, S. 14).

Für die Zeit am Förderzentrum wurden von den Schülern bzgl. des Sprachverstehens weniger, aber ausschließlich positive Aussagen getätigt.

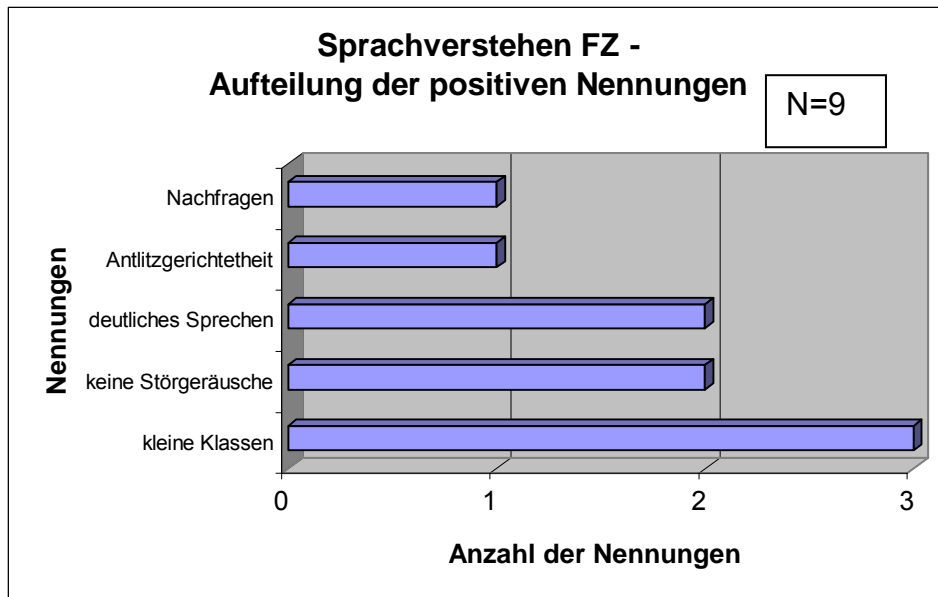


Abb. 10: Sprachverstehen der Schüler am Förderzentrum (Schüler)

Alle Schüler betonten das gute Sprachverstehen am Förderzentrum, einige machten differenzierte Angaben darüber:

„Hab gute Noten und versteh alles besser, ja weil die Lehrer, ähm deutlich, halt deutlicher sprechen und dann mit den Gesichtern zu uns schauen und dann fragen sie immer, ob wir alles gut verstanden haben“ (S 7, S. 5, 214 ff.).

Eine Schülerin stellte fest:

„Einfach das Reden von den Lehrern war besser. Und ich hab mich einfach wohl g'fühlt in der Schule“ (S 10, S. 5, 178).

Auf die Frage, was ihm an der neuen Schule besonders gut gefalle, antwortete ein Schüler:

„Eigentlich alles, weil da is jeder ruhig und da bei einer Probe macht keiner Quatsch und so, sind halt auch weniger Kinder und alles Mögliche“ (S 11, S. 6, 226 ff.).

Eine Schülerin fasste das bessere Sprachverstehen und die damit zusammenhängenden Auswirkungen folgendermaßen zusammen:

„Also jetzt an der Schule is besser halt, na wie soll ich des sagen, dass der Unterricht is auch schöner und so und dass ich da halt auch viel besser mitmachen kann und so, dass ich des besser versteh und des liegt daran,

dass des auch kleine Klassen sind. Und die Lehrerin, die sind ja da auch mehr gefördert für uns“ (S 12, S. 6, 214 ff.).

Diskussion

Zum Teil wurde von den Schülern das gute Sprachverstehen am Förderzentrum überhaupt nicht erwähnt, sie sahen es wohl als selbstverständlich an, dass sie an einer Schule speziell für ihre Bedürfnisse in adäquater Weise gefördert wurden. Offensichtlich nimmt der Faktor „Sprachverstehen“ eine zentrale Stellung bei den Schülern ein: An der allgemeinen Schule waren mit dem schlechten Sprachverstehen eindeutig andere negative Begleiterscheinungen wie Missverständnisse zwischen ihnen und den Mitschülern bzw. dem Lehrer sowie generelle Irritationen im Unterricht verbunden. Sie verbinden jedoch mit dem guten Sprachverstehen am Förderzentrum zahlreiche Verbesserungen wie die der Schulnoten, der Hausaufgabensituation und auch des eigenen subjektiven Befindens. Eine Selbstbetroffene konnte die Aussagen der Schüler bestätigen:

„Mir selbst ging es sicher auch deshalb während der Studienzeit besser als in der Schule, weil ich damals zum ersten Mal zu Hörgeschädigtengruppen Kontakt bekam. Mein erster Eindruck unter Hörgeschädigten war, in einem Kommunikationsparadies gelandet zu sein, von dem ich vorher gar nicht gewusst hatte, dass so etwas überhaupt möglich ist“ (Stein 1999, S. 283).

Einzelne Faktoren wie Sprachverstehen lassen sich folglich als Erklärung für den Schulwechsel nicht isoliert als alleinigen Grund benennen. Es scheint sich vielmehr eine gewisse Art von Kreisprozess als Erklärungsmodell für den Schulwechsel der integrierten Schüler zu manifestieren. Diese weiteren Faktoren werden daher in folgenden Punkten ausführlich beschrieben.

7.1.4.2 Bullyingerfahrungen

Von vielen Schülern wurde nicht nur von einem schlechten Verhältnis zu ihren Mitschülern berichtet, sondern wurden ganz konkrete Fälle von Bullying beklagt. Es werden dabei drei Arten von Bullying, nämlich indirektes, verbales und körperliches, unterschieden. Unter indirektem Bullying versteht man in diesem Zusammenhang das aktive Nichtbeachten des hörgeschädigten Schülers durch seine hörenden Mitschüler. Beim verbalen Bullying handelt es sich um verbale Angriffe, umgangssprachlich auch als das sog. „Hänseln“ bekannt. Unter dem Begriff

körperliches Bullying werden alle tätlichen An- und Übergriffe auf das Opfer zusammengefasst.

Anhand der Interviews wurde erkennbar, dass befragte Schüler unter mindestens einer der drei Arten von Bullying zu leiden hatten. In der folgenden Abbildung wurden sämtliche Bullyingerfahrungen aller Schüler aufgenommen. Dabei kann es also sein, dass ein oder mehrere Schüler auch von mehreren Formen des Bullings berichtet haben. Bezüglich der Bullyingerfahrungen der hörgeschädigten Schüler durch ihre hörenden Mitschüler gab es insgesamt 10 Nennungen.

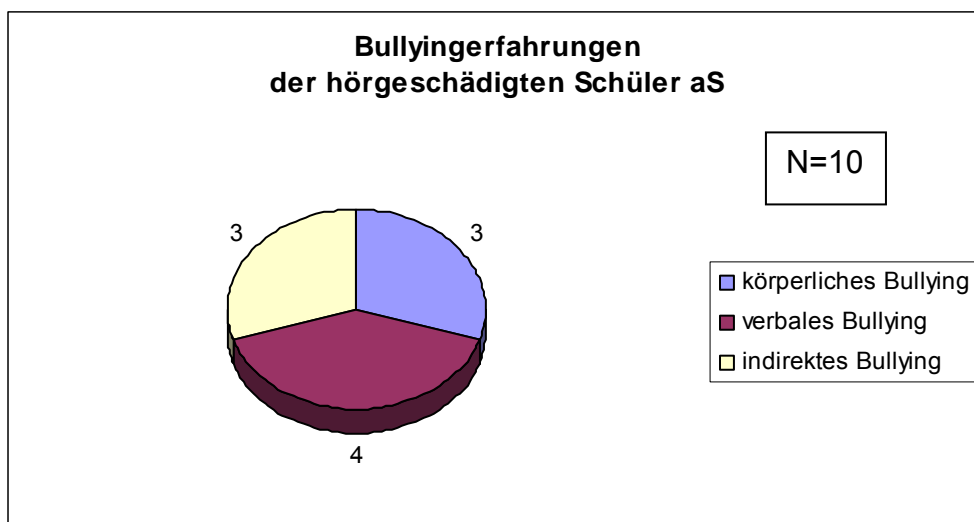


Abb. 11: Bullyingerfahrungen der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Schüler)

Bei den Bullyingerfahrungen wurde weiterhin untersucht, welches Geschlecht von welchen Formen des Bullings betroffen war.

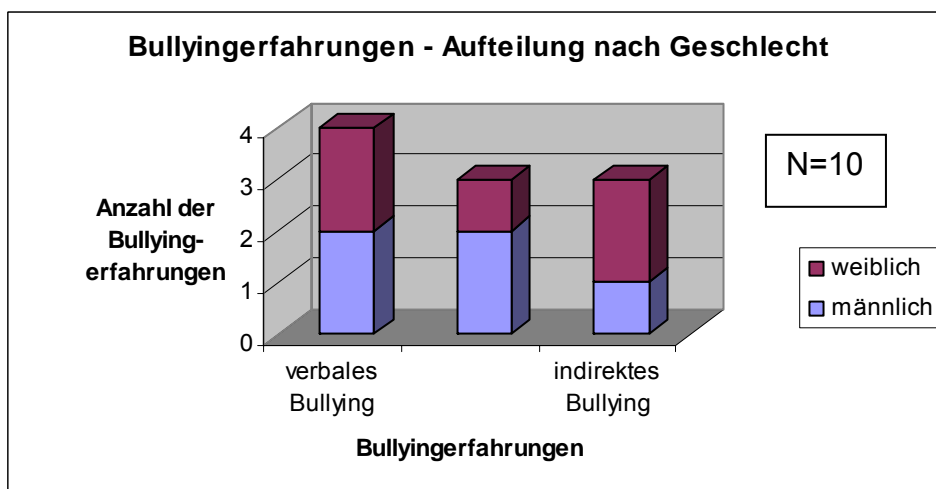


Abb. 12: Bullyingerfahrungen nach Geschlecht der integrierten Schüler (Schüler)

Es wird deutlich, dass die Form des „verbalen Bullying“ die häufigste Form darstellte, von denen befragte Schüler und Schülerinnen in gleicher Anzahl betroffen waren. Insgesamt ist die Aufteilung der Bullyingformen nach Geschlecht relativ gleichmäßig verteilt.

Es folgt ein Exkurs zu Bullying, um einen Einblick in das Phänomen zu erhalten, von dem sich die Schüler in hohem Maße bedroht gefühlt hatten.

Exkurs: „Bullying“¹⁹

Wie Schmidt (2005, S. 16) berichtet, könnten schwerhörige Schüler aufgrund einer Stigmatisierung (siehe Punkt 5) durch die hörenden Mitschüler Gefahr laufen, *„neugierige Blicke und bohrende Fragen ertragen zu müssen, ausgelacht, beschimpft oder ausgestoßen zu werden“*, was die Zufriedenheit der hörgeschädigten Schüler deutlich beeinträchtigen und zu Einsamkeit, Schamgefühl oder Selbstzweifeln führen könne, wodurch auch die Identitätsentwicklung der hörgeschädigten Schüler gefährdet werde.

Die genannten möglichen Formen aggressiven Verhaltens von Seiten der hörenden Schüler gegenüber hörgeschädigten Mitschülern stellen in der Tat Formen von sog. Bullying dar. Aus diesem Grund soll hier auf das Phänomen Bullying eingegangen werden und ein Bezug dieser Form der Schulgewalt innerhalb der Integration hörgeschädigter Schüler hergestellt werden.

Begriff Bullying

Wenn noch vor einigen Jahren in Deutschland *„Schülermobbing“* (vgl. Kasper 2001, S. 15 ff.), gesprochen wurde, so war im Grunde von sog. Bullying die Rede. Nach Busch & Todt (2001, S. 227) kann von Bullying ausgegangen werden,

„wenn eine oder mehrere Personen regelmäßig über einen längeren Zeitraum wiederholt eine bestimmte andere Person, die sich aufgrund einer klaren Unterlegenheit kaum zur Wehr setzen kann, körperlich, verbal und/oder mit Hilfe indirekter Strategien (z.B. Ausschluss aus der Gruppe, Gerüchte verbreiten usw.) angreifen“.

Schäfer (1997) spricht in diesem Zusammenhang von Gewalt, die sich gegen Einzelne in der Klasse richtet, welche oft langfristig unter einem Schaden des Selbstwerts zu leiden haben.

Olweus (1996), der sich bereits seit den siebziger Jahren mit diesem Phänomen befasst, versteht unter Bullying persistierende Verhaltensweisen, wie Beleidigungen oder Manipulationen der

¹⁹ Um den Exkurs zum Thema „Bullying“ zu kennzeichnen, erscheint er in einem anderen Schriftgrad.

sozialen Beziehungen, die in ihrer Summe belastende Erfahrungen für die Opfer darstellen. Dabei besteht ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen Täter (Bully) und Opfer (Victim) zu Ungunsten des Opfers. Dabei kann es dazu kommen, dass Bullies ihre Victims schlagen, treten, schubsen, bedrohen, deren Sachen kaputtmachen, hänseln, beleidigen, durch Worte oder Gesten herabwürdigen oder sozial ausgrenzen (vgl. Lösel, Averbek & Bliesner 1997, S. 327) (siehe Formen des Bullying).

Zahlreiche Autoren haben versucht, dem Wort „Bullying“ eine deutsche Übersetzung (Schikanieren, Stänkern, aggressives Nachstellen oder Tyrannisieren, Drangsalieren, Piesacken, Necken oder Quälen) zu geben, welche allerdings nicht als angemessen angesehen werden konnte (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann 2003, S. 17). Die Unangemessenheit wird dadurch begründet, dass nur der angelsächsische Begriff Bullying (von Bully: brutaler Kerl) *„in angemessener Weise schädigende Handlungen auf der Basis eines ungleichen Machtverhältnisses“* beschreibt: *„A bully is someone who uses their strength or power to hurt or frighten you“* (Pons Cobuild English learner's Dictionary, zitiert in Scheithauer, Hayer & Petermann, S. 17). Wie in zahlreichen anderen Veröffentlichungen zu diesem Thema soll daher auch hier für beschriebenes Phänomen der Begriff „Bullying“ seine Verwendung finden.

Im Weiteren werden unterschiedliche Formen von Bullying dargestellt, mögliche Erklärungsansätze und Entstehungsbedingungen aufgeführt, um dann einen möglichen Zusammenhang von Bullying und schulischer Integration hörgeschädigter Schüler herstellen zu können.

Formen von Bullying

Nach Hanewinkel & Knaack (1997, S. 404) können hauptsächlich drei Formen von Bullying unterschieden werden: körperlich, verbal und indirekt. Demnach werden sie begangen durch

- *„Worte; z.B. Drohen, Spotten, Hänseln, Beschimpfen*
- *Körperkontakt; z.B. Schlagen, Stoßen, Treten, Kneifen oder Festhalten*
- *ohne Worte oder Körperkontakt; z.B. Fratzenschneiden, schmutzige Gesten, Ausschluss aus einer Gruppe, Weigerung den Wünschen eines anderen entgegen zu kommen“*

So kann die erste Form auch als verbales, die zweite Form als direktes und die dritte Form als indirektes Bullying bezeichnet werden (vgl. Schäfer 1997).

Zahlreiche Studien stimmen darüber überein, dass das verbale Bullying am häufigsten vorzufinden ist (vgl. Hanewinkel & Knaack 1997; Lösel, Averbek & Bliesener 1997; Olweus 1996).

Erklärungsansätze und Entstehungsbedingungen

Bei den Entstehungsbedingungen muss unterschieden werden zwischen den Entstehungsbedingungen auf Seiten der Täter (Bullies) und den Entstehungsbedingungen auf Seiten der Opfer (Victims). Im Folgenden wird lediglich auf die Entstehungsbedingungen auf Seiten der Victims eingegangen, da angenommen werden kann, dass hörgeschädigte Schüler im Zusammenhang der schulischen Integration durch ihre hörenden Schüler stigmatisiert (siehe Punkt 5) und viktimisiert werden könnten.

Nach Lösel, Averbek & Bliesner (1997, S. 328) verhielten sich typische Opfer ängstlich und unterwürfig. Sie hätten Selbstwertprobleme und seien sozial eher isoliert. Anders ausgedrückt:

„Das Ausmaß schulischer Gewalterfahrung geht nach unsren Ergebnissen mit allgemeiner Ängstlichkeit, Depressivität, sozialem Rückzug, Einsamkeit, psychosomatischen Beschwerden und anderen internalisierenden Erlebens- und Verhaltensproblemen einher“ (vgl. ebd. S. 341).

Es sei an dieser Stelle ein etwaiger Zusammenhang zur Übertragung der Stigmatheorie nach Goffmann (1967) auf die hörgeschädigtenspezifische Situation verwiesen (siehe Punkt 5.2): Aufgrund einer Stigmatisierung durch ihre hörenden Mitschüler könnten sich hörgeschädigte Schüler zurückziehen und ängstlich wirken. Eine Position, die sie erst recht als Rolle der Victims prädestinieren könnte.

Bei einem Vergleich von deutschen Schülern und deutschen Lehrern in der Frage „Was kann dazu führen, dass jemand Opfer von Bullying wird?“ können Verhaltensweisen, die im interaktiven Kontext auftreten, wie *langweilig sein* oder *angeben* und individuelle Merkmale wie *physisch schwach sein*, *anders aussehen* oder *behindert sein*, festgehalten werden (vgl. Schäfer 1997, S. 374).

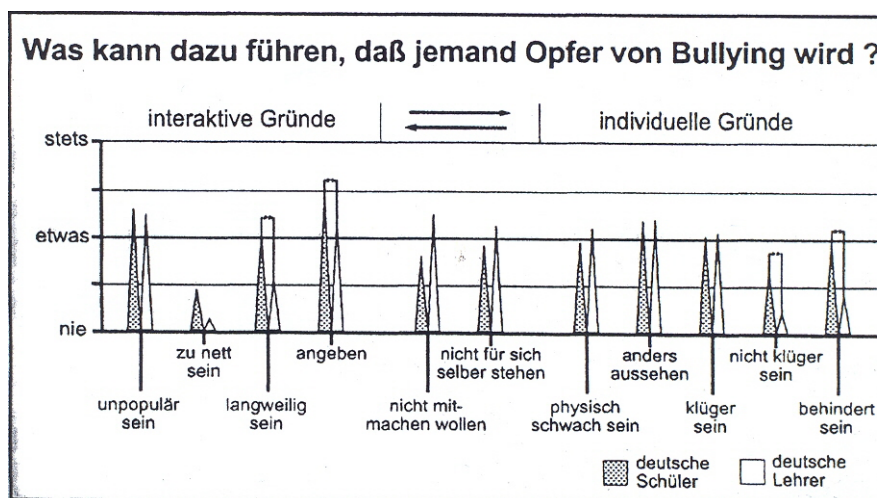


Abb. 13: Was kann dazu führen, dass jemand Opfer von Bullying wird? (Schäfer 1997, S. 375)

Im Zusammenhang der Festigung etwaiger Zusammenhänge wird auch die Rolle der Lehrer diskutiert, d.h. wie sie auf die herrschenden Aggressionen reagieren, besonders inwieweit diese geduldet oder bekräftigt werden (vgl. Lösel, Averbek & Bliesner 1997, S. 329).

Bullying und schulische Integration Hörgeschädigter

Obwohl Bullying in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wie England, Norwegen oder Japan ein großes Problem darstellt (vgl. Hanewinkel & Knaack 1997), werden im Gegensatz zu anderen Ländern kaum Präventions- und Interventionsmaßnahmen ergriffen (vgl. Schäfer 1997).

	Deutschland vorliegende Studie		England Whitney & Smith 1993		Norwegen OLWEUS 1991		Japan HIRANO 1991
	A	B	A	B	A	B	A
Mobbing-Opfer in Prozent	21	9,2	18,5	7	8,5	3*	12,5
Mobbing-Täter in Prozent	22,6	9,7	9	2,5	7,2	2*	13

Anmerkung:

1. Entsprechend der Mobbing-Definition wurden die Antwortkategorien wie folgt zusammengefasst:

A gelegentlich (häufiger als zweimal) bis mehrmals die Woche

B einmal die Woche bis mehrmals die Woche

2. * diese Angaben werden von Olweus (1991) lediglich in gerundeter Form präsentiert.

Tab. 9 : Vier-Länder-Vergleichs-Daten (Hanewinkel & Knaack 1997, S. 418)

Wenn man bedenkt, dass es sich generell bei der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler der weiterführenden Schulen nahezu ausschließlich um Hauptschulen handelt und sich dort die gravierendsten Bullyingfälle bzgl. der körperlichen Aggressionen im Vergleich zu anderen Schularten wie Realschule und Gymnasium konstatieren lassen (vgl. Lösel, Averbek & Bliesner 1997, S. 336), dann dürfte es auch innerhalb der gemeinsamen Beschulung hörgeschädigter Schüler zu Formen von Bullying kommen.

Mit diesem Hintergrund und im Hinblick auf die dargestellte Identitätsproblematik (siehe Punkt 5.3) liegt es nahe, dass Bullying aber gerade bei der Integration hörgeschädigter Schüler eine Rolle spielen kann. Explizite Forschungen diesbezüglich sind bis dato nicht bekannt.

Auf einen möglichen Zusammenhang von Bullying und der Interaktion von Nichtbehinderten und Behinderten wurde allerdings bereits an wenigen Stellen in der Literatur hingewiesen:

Zur sozialen Beziehung von behinderten Kindern zu ihren nichtbehinderten Mitschülern gibt es bereits einige Untersuchungen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2003, S. 64):

„Der Vergleich von Schülern mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zeigt, dass Schüler mit SPF im Durchschnitt von ungünstigeren sozialen Erfahrungen berichten [...]. Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichten deutlich öfter davon, zum Opfer von (direkten und indirekten) Aggressionen zu werden, d.h. geschlagen, beschimpft oder aus gemeinsamen Spielen ausgeschlossen zu werden. Sie berichten hingegen seltener, von anderen Hilfe und Unterstützung zu erfahren.“

„Hier wurde wiederholt von einer geringen sozialen Akzeptanz und der Tendenz zur Einnahme von Außenseiterpositionen berichtet“ (vgl. ebd., S. 69).

Einen weiteren Zusammenhang für Bullying und Integration hörgeschädigter Schüler liefert Nummer-Winkler (1997, S. 427 ff.) im Zusammenhang von Austins Sprechakttheorie (1979): Demnach kann ein Sprecher eine

„Äußerung als Beleidigung intendieren [...] und der Hörer kann sie entsprechend auffassen. Dann ist eine Beleidigung vollzogen worden. Der Sprecher kann die Äußerung auch eher freundschaftlich gemeint haben und der Hörer sie dennoch als Beleidigung verstehen – etwa aufgrund seiner besonderen Empfindlichkeit.“

Dieser Zusammenhang erhält in Verbindung mit der Tatsache, dass die Deutung einer Aussage von zusätzlichen Merkmalen abhängig ist und sich somit zahlreiche Möglichkeiten von Missverständnissen eröffnen können (vgl. ebd.), eine besondere hörgeschädigtenspezifische Brisanz, da bekannt ist, dass hörgeschädigten Schülern in der Kommunikation aufgrund ihrer Hörschädigung derartige Merkmale von Sprache verloren gehen können (vgl. Lindner 1997). So könnte es also sein, dass sich gerade hörgeschädigte Schüler durch ihre hörenden Mitschüler durch verbales Bullying schikaniert fühlen, weil sie aufgrund ihrer Hörschädigung nicht in der Lage sind, alle Informationen korrekt aufzunehmen, was aber eigentlich letztendlich aus einem sprachlichen Missverständnis resultiert. Es wird ersichtlich, dass es sich beim Phänomen Bullying bei hörgeschädigten Schülern um ein stark subjektives Phänomen handelt. Es muss aber auf jeden Fall ernst genommen werden, da es nur um die subjektiven Sichtweisen der betroffenen Schüler gehen kann, da diese letztendlich für Gründe eines Schulwechsels stehen.

Maßnahmen zur Bullyingvermeidung

Damit Lehrer konkrete Maßnahmen ergreifen können, um ein etwaiges Bullying-Problem in ihrer Klasse zu verhindern, sollten sie wissen, „welche Verhaltensweisen oder Eigenschaften die Ursache sein könnten, dass Schüler schikaniert werden (vgl. Schäfer 1997, S. 380) (siehe Erklärungsansätze und Entstehungsbedingungen). Dabei geht es vor allem darum, den *„Reaktionsbedarf zu erkennen und die Fragwürdigkeit schikanöser Verhaltensweisen zu begreifen“* (vgl. ebd., S. 380).

Nach Busch & Todt (1998, S.171 f.) werden neben der Bewusstwerdung des Problems konkrete Schritte vorgeschlagen:

- *„Lehrer und Schüler entwickeln gemeinsam Regeln des sozialen Zusammenlebens.“*
- *„Alle Lehrer greifen konsequent ein, wenn sie Verstöße gegen die gemeinsamen Regeln des Zusammenlebens beobachten, und sind für Probleme ansprechbar. Auch Schüler werden dazu angehalten einzugreifen oder aber Lehrer zu informieren, ohne dass dies als ‚Petzen‘ diffamiert wird.“*

Möglicherweise könnte auch das sog. Peer-Counseling (vgl. Jokey 2004) eine sinnvolle Möglichkeit darstellen, etwaigen Formen von Bullying entgegenzuwirken.

Die in den Interviews am häufigsten beklagte Form des Bulliyings stellte das verbale Bullying dar. Für die hörenden Mitschüler gab es dafür aus unterschiedlichen Gründen Anlass:

„Und die anderen haben mich auch sehr gehänselt, weil ich so 'ne komische Aussprache hatte. War nicht so schön“ (S 2, S. 1, 9 f.).

Ein Schüler behauptete gut integriert zu sein, war jedoch dennoch unglücklich über das Verhalten seiner Mitschüler:

„Ja, die meisten Kinder, die ham halt immer g´sagt ja, so lauter Ausdrücke halt zu mir [...], so Hörgeräteschnecke oder irgendwas, ja so ganz schlimme Ausdrücke halt“ (S 6, S. 3, 121 ff.).

Auch von Verspotten der Mitschüler, also von verbalem Bullying, wurde berichtet:

„Für mich war's also nicht so schön, weil die Kinder ham mich halt geärgert und ausgelacht, weil ich die Einzige in der Klasse war, die schwerhörig war, und die ham mich halt immer so geärgert, immer wenn ich was sagen wollte, ham sie halt gesagt, sei still und so“ (S 4, S. 1, 4 ff.).

Ebenso wurde von einem Schüler das Behaupten falscher Tatsachen festgestellt, worauf er aggressiv reagierte:

„... und wenn er [der Mitschüler, Anmerkung der Verfasserin] gesagt hat, mhm ja, also du hast jetzt ne schlechte Note und hast wahrscheinlich gar nicht geübt, des hat mich halt dann aufgeregt und hab ich ihn geschubst“ (S 5, S. 1, 26 ff.).

Eben dieser Schüler berichtete von einem noch prägnanteren Beispiel:

„Ja, die ham halt oft gesagt, du, warum verstehst’n du des dann nicht, und ich hab mich da halt so oft aufgeregt [...], hab mir halt immer gedacht, ich kann nix dafür, dass ich’s nicht versteh und ich hab’s ihnen auch oft gesagt, aber sie ham dann immer so gesagt, des glaub ich dir nicht“ (S 5, S. 3, 124).

Es wurde zum Teil auch von tätlichen Übergriffen durch die Mitschüler berichtet. Einer Schülerin wurde beispielsweise regelmäßig der Schulranzen ausgeleert und wurden sogar Schulsachen gestohlen:

„... dann ham sie irgendwas kaputtgemacht [...], die ham’s auf den Boden geschmissen [...] da war eine, die hat mir immer geklaut und so“ (S 4, S. 1, 19 ff.).

Diese Schülerin fasste das Verhalten ihrer Mitschüler folgendermaßen zusammen:

„Also, wo sie mich geärgert ham und ich konnt halt kein Wort mehr reden“ (S 4, S. 2, 72 f.).

Bei ihr haben sich aufgrund der offensichtlich schlechten emotionalen Integration, bzw. den Formen des Bullyings psychosomatische Auffälligkeiten entwickelt (siehe Punkt 7.1.4.3).

Weiterhin und in nicht weniger Weise dramatisch – erschien bewusstes „Schneiden“, also das indirekte Bullying der hörgeschädigten Schüler durch ihre hörenden Schüler:

„Und in der zweiten Klasse, da ham se mich auch nicht so oft eingeladen“ (S 5, S. 6, 237 f.)

Dieser Schüler bewertete die Situation bzgl. seiner Mitschüler erst dann als etwas besser, als ein Hausaufgabenheft eingeführt wurde:

„....da ham se mich oft eingeladen, weil da hatten wir schon ein Hausaufgabenheft, ich hab dann nicht mehr so viel vergessen und hab dann auch nicht mehr Keilerei gemacht“ (S 5, S. 5, 194).

Diskussion

Die Aussagen der Schüler bzgl. der genannten Arten des Bullyings sollten vorsichtig interpretiert werden. Selbstverständlich kam es aus der subjektiven Sichtweise der integrierten Schüler zu Bullying, allerdings erwecken die Schüleraussagen diesbezüglich zum Teil den Eindruck, dass bereits das Klappern eines Stuhles durch einen Mitschüler ausreicht, um sich persönlich angegriffen zu fühlen. Möglicherweise handelte es sich aus Sicht der Mitschüler zum Teil nicht um Bullying. Die nervliche Belastung der integrierten Schüler wird an dieser Stelle besonders deutlich und kann zum Verständnis des subjektiven Befindens der Schüler beitragen.

Das Nichttragen der Hörgeräte war zum Teil für das schlechte Sprachverstehen verantwortlich. Einige Gründe hierfür wurden allerdings in den Interviews in besonders dramatischer Weise sichtbar: Einige Kinder wurden gehänselt allein aufgrund der Tatsache, dass sie Hörgeräte trugen. Als Folge hiervon und aus Angst vor schlimmeren Folgen unterließen einige Schüler das Tragen der Hörgeräte gänzlich.

Nach der von Goffman dargestellten Stigma-Theorie (siehe Kapitel 5) war es auf Seiten der hörenden Mitschüler zu einer Stigmatisierung mit den konkreten Folgen von Bullying gekommen, worauf viele hörgeschädigte Schüler mit dem sog. „Täuschen“, also der Verheimlichung der Identität als Hörgeschädigte durch beispielsweise Verstecken von Hörgeräten, reagiert hatten.

Dies wiederum hatte ein verschlechtertes Sprachverstehen im Unterricht zur Folge. Dieser Zustand verstärkte sich zusehends in besonderer Weise bei den Schülern, die überhaupt nicht vom MSD betreut wurden und somit auch von den Lehrern nicht auf die Wichtigkeit des regelmäßigen Tragens der Hörgeräte aufmerksam gemacht wurden.

In einem Fall wusste der Lehrer nicht einmal von der Hörschädigung des betroffenen Schülers, er erfuhr von dieser Tatsache erst, als der Wechsel an das Förderzentrum anstand (siehe Punkt 7.3).

Es kann angenommen werden, dass das schlechte Sprachverstehen der Schüler einige Formen des Bullyings noch verschärfte, da in der Folge von schlechtem Sprachverstehen und Formen von Bullying das Misstrauen zwischen dem integrierten Schüler und seinen Mitschülern anwuchs. Als Reaktion hierauf sind Reaktionen wie Aggression, Rückzug oder psychosomatische Erkrankungen vorstellbar.

An dieser Stelle deutet sich als Erklärungsmodell für die Hauptgründe des Schulwechsels der integrierten Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum wieder der bereits erwähnte Kreisprozess an, der nur durch eben diesen Wechsel unterbrochen werden konnte.

Obwohl sich zahlreiche Fachleute und auch Hörgeschädigte selbst bei der schulischen Integration gerade für den Vorteil der sozialen Integration aussprechen, gibt es auch in der Literatur Stimmen, die davon ausgehen, dass die schulisch bedingte Organisationsform der schulischen Integration nicht automatisch mit einer positiven sozialen Integration gleichzusetzen sei:

„Trotz der gegenwärtigen Bemühungen zur Behindertenintegration für Schule und Gesellschaft wird der Sinn der schulischen Integration von Hörgeschädigten durch Fachleute im Hörgeschädigtenbereich noch vielfach in Frage gestellt. Argument der Integrationsgegner ist dabei häufig der schädliche Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung der integrierten Hörgeschädigten sowie deren unzureichende soziale Integration im hörenden Umfeld“ (Vaeth-Bödecker 1999, S. 194).

Tvingstedt (1991, S. 147) hat bereits auf mögliche Gefahren bei der gemeinsamen Beschulung hörgeschädigter und hörender Kinder hingewiesen:

„Ein Hauptargument für die Aufnahme behinderter Kinder in Regelschulen war, daß die Möglichkeit, in Kontakte einzutreten, eine vorrangige Bedingung für den Aufbau sozialer Beziehungen ist. Aber ein Anwachsen der Gelegenheiten, Kontakte aufzunehmen, bedingt nicht automatisch wünschenswerte soziale Beziehungen. Freundschaft beruht auf Gegenseitigkeit – auf gemeinsamen Interessen und Gedanken. Gespräche machen einen wichtigen Teil aller sozialen Handlungen aus, und allgemeine Kommunikationsfertigkeiten sind entscheidend für zwischenmenschliche Beziehungen“.

Auch eine Selbstbetroffene berichtete:

„Ich bemühte mich sehr stark, mich in die Klasse zu integrieren, doch bis dahin war ein konfliktreicher Weg, weil mein Sozialverhalten immer noch nicht astrein war“ (Thiem 2000, S. 19).

Für das Verhältnis der befragten Schüler zu ihren neuen Mitschülern am Förderzentrum ließ sich generell ein positives Verhältnis verzeichnen. Die Erstellung einer Graphik erübrigt sich an dieser Stelle.

Auf die Frage nach Freunden am Förderzentrum antworten Schüler Folgendes:

„Die haben mich gleich angenommen und so. Des is besser“ (S 2, S. 4, 135 f.).

„Sehr gut, ich versteh mich mit allen“ (S 3, S. 5, 193).

„Und ich freu mich halt riesig, dass, weil ich hab auch ne beste Freundin, die heißt L., und mein bestes Glück ist, dass ich mit ihr in die gleiche Klasse geh in die Realschule“ (S 4, S. 9, 380 ff.).

„... dann wusst ich, dass es besser war, und dann hab ich auch Freunde gefunden“ (S 7, S. 5, 209 f.).

„Also, ich hab auch mehr Freunde da und dann spiel ich auch in der Pause, ja“ (S 8, S. 4, 154).

„Ich hab schon viele Freunde, die ganzen Mädchen [...], aber die Buben sind sehr nett“ (S 4, S. 8, 332 ff.).

„Also, in B. is es auch schön, da hab ich jetzt auch Freundinnen und Freunde“ (S 12, S. 5, 193 ff.).

„Also es geht halt drum, wie die anderen Kinder sind, also alle sind sehr nett, finde ich“ (S 4, S. 9, 349 f.).

Viele Schüler betonten, dass es für sie persönlich von besonderer Bedeutung sei, dass ihre Mitschüler so wie sie selbst auch eine Hörschädigung haben:

„Ja, vielleicht schon, dass du jetzt mehr mit denen reden kannst, weil die des Gleiche haben“ (S 1, S. 5, 202 f.).

Er brachte diesen Zustand mit folgenden Worten auf den Punkt:

„... dass da einfach mehr Freind san, die einen nicht verarschen, weil die einfach das Gleiche haben“ (S 1, S. 3, 114).

Und auf die Frage, was konkret an der neuen Schule besser sei, antwortete er:

„Ja, vielleicht schon, dass man jetzt mehr mit denen reden kann, weil die des Gleiche haben“ (S 1, S. 5, 202 f.).

Auf ähnliche Weise betonte eine Schülerin die Tatsache, dass alle Schüler innerhalb der Klasse hörgeschädigt sein und sie sich deswegen sofort akzeptiert fühlte:

„Eigentlich total gut, die haben da jetzt alle Hörgeräte und da fällt das nicht auf [...]. Die haben mich gleich angenommen und so, des is besser“ (S 2, S. 4, 130 ff.).

Sie begründete das folgendermaßen:

„Ja, dass eben alle Probleme haben und man wird nicht gehänselt, wie wenn jetzt normale Menschen des haben oder so. Des ist Gleichberechtigung in der neuen Schule“ (S 2, S. 2, 135 ff.).

Diskussion

Generell geben nahezu alle Schüler an, dass sie im Gegensatz zur allgemeinen Schule am Förderzentrum Freunde gefunden haben. Einige Schüler begründen ihr gutes Verhältnis zu den neuen Mitschülern mit der Tatsache, dass sie ebenso wie sie selbst eine Hörschädigung haben. Es kann angenommen werden, dass sie sich in der neuen Gruppe aufgrund einer unbewusst gefällten Zuordnungsentscheidung zu ihren neuen hörgeschädigten Mitschülern besonders hingezogen fühlen. Sie hatten sich von der Gruppe der hörenden Schüler an der allgemeinen Schule gelöst und fühlten sich der Gruppe der hörgeschädigten Schüler am Förderzentrum zugehörig: Offensichtlich hat sich laut Aussagen aller befragten Schüler ein sog. Bezugsgruppeneffekt eingestellt, auf den im Folgenden detailliert eingegangen wird. Der Wunsch nach einem Bezugsgruppenwechsel wurde auch von einer anderen ehemaligen Schülerin formuliert:

„Ich fühlte mich in dieser Klasse anfangs gar nicht wohl und das war die Zeit, wo ich mir oft wünschte in einer Schwerhörigenklasse untergebracht zu sein“ (Thiem 2000, S. 19).

Exkurs: „Bezugsgruppeneffekt“²⁰

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Identitätsentwicklung hörgeschädigter Schüler problematisch verlaufen kann (siehe Punkt 5). Dabei ist es möglich, dass sich hörgeschädigte Schüler quasi zwischen den Welten der Hörenden und der Hörgeschädigten befinden und somit ein Problem mit der Zuordnung zu hörenden oder hörgeschädigten Gleichaltrigen haben. So könnte es sich schwierig gestalten, wenn hörgeschädigte Schüler sich im Zuge der schulischen Integration nicht der Gruppe der hörenden Mitschüler zuordnen möchten, ihnen aber entscheidende Identifikationsmöglichkeiten mit einem hörgeschädigten Menschen fehlen, weil sie noch nie eine andere Person mit Hörschädigung kennen gelernt haben (vgl. Israelite, N. u.a 2002).

Trotz erfolgreicher intellektueller Integration in der Schule hatten manche Hörgeschädigte unter mangelnder sozialer Integration (siehe Punkt 2.2) zu leiden:

„Meine schulischen Leistungen waren schon seit der Grundschule kein Problem, nur in der Klasse fühlte ich mich nicht integriert, was aber im Nachhinein betrachtet, aus Missverständnissen meinerseits resultierte“ (Thiem 2000, S. 18).

„Ich will betonen, dass trotz guter schulischer Leistungen nicht immer eine erfolgreiche soziale Integration vorliegt“ (Dimpflmeier 2001, S. 121).

Begriff Bezugsgruppeneffekt

Aufgrund mangelnder Zuordnungsmöglichkeiten oder anderer Gründe könnte sich also bei der Integration hörgeschädigter Schüler ein sog. Bezugsgruppenkonflikt oder auch Bezugsgruppeneffekt einstellen. Im Folgenden sollen damit im Zusammenhang stehende Begriffe und Phänomene geklärt und in den Zusammenhang der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler gebracht werden.

Zunächst ist es von Bedeutung, den Begriff der Bezugsgruppe zu klären. Nach Shibutani (1955) stellt eine Bezugsgruppe eine psychologische Gruppe dar, deren Normen den sozialen Bezugsrahmen eines Individuums darstellen. Dabei kann es sich um eine tatsächliche Gruppe von Menschen oder um eine kognitive Gruppe von Menschen ohne physikalische Grenzen handeln.

Übertragen auf die schulische Integration, handelt es sich bei der Bezugsgruppe für den hörgeschädigten Schüler um die konkrete Schulklasse, in der er sich gerade befindet.

Diesem Bezugsgruppeneffekt liegt die sog. Bezugsgruppentheorie zugrunde. Sie bezeichnet ein psychologisches Phänomen, das nach dem Prinzip der Nähe und Ähnlichkeit zum Tragen kommt.

Jerusalem (1983, S. 124) erklärt die Entstehung des Bezugsgruppenwechsels folgendermaßen:

²⁰ Um den Exkurs zum Thema „Bezugsgruppeneffekt“ zu kennzeichnen, wird eine andere Schriftart gewählt.

„Der sog. Bezugsgruppeneffekt stellt sich dann ein, wenn sich z.B. Schüler aus der Situation des sozialen Vergleichs gelöst haben und nur noch soziale Vergleiche ihrer Schulform bzw. ihrer Schulklasse vornehmen.“

Andere Autoren sprechen bei diesem Phänomen von einem sog. „Big-fish-little-pond-effect“:

„Big-fish-little-pond-effect (BFLPE) beschreibt das Phänomen, dass sich das mittlere Leistungsniveau einer Schulklasse bei Konstanzhaltung der individuellen Leistung infolge ungünstiger sozialer Vergleiche negativ auf das Begabungsselbstkonzept auswirkt“ (Lüdtke & Koller 2002, S. 156).

Das heißt, dass sich ein hörgeschädigtes integriertes Kind aller Voraussicht nach seine Schulklasse als Bezugsgruppe aussuchen wird, wobei es als integriertes Kind an der allgemeinen Schule ein „little fish in a big pond“ wäre, ein Zustand, der auch als „relative Deprivation“ bezeichnet wird und nach dem Schulwechsel an die Förderschule ein „big fish in a little pond“ wäre, also ein „großer Fisch“ in der kleinen Bezugsgruppe der anderen hörgeschädigten Schüler, welcher Zustand „relative Gratifikation“ genannt wird.

Bezugsgruppeneffekt in der Sonderpädagogik

Die Auseinandersetzung mit dem sog. Bezugsgruppeneffekt erscheint daher im Zusammenhang der Integrationsdiskussion besonders sinnvoll, da bei jeder (Einzel-)Integration geklärt werden sollte, ob sich der betroffene Schüler in seiner Gruppe hier der Schulklasse zugehörig fühlt, denn

„auch im 21. Jahrhundert wird sich die Schule wesentlich über soziale Beziehungen konstituieren: Die Schüler/-innen werden mit meist Gleichaltrigen in Klassen, Kursen, Gruppen lernen und sich mit ihnen arrangieren müssen“ (Ulich 2001, S. 7).

Haeberlin u.a. (1989, S. 9) vermuten bei der Integration von lernbehinderten Schülern, dass sich Schüler, die in einer allgemeinen Schule integriert beschult werden, gar nicht integriert fühlen:

„Lehrer stellen immer wieder fest, dass eine schulorganisatorische Maßnahme nicht automatisch bewirkt, dass sich der Zustand des Integriertseins eines Schülers in der Schulklasse als Bezugsgruppe verbessert.“

Denn:

„Mit dem Eintritt in eine Schulklasse wird der Schüler Mitglied einer Bezugsgruppe mit Vergleichswerten für die eigenen Schulleistungen. Da im Regelschulwesen überdurchschnittliche Schulleistungen als positiv und wünschbar bewertet werden, vergleichen schwache Schüler ihre unterdurchschnittlichen Schulleistungen vorwiegend mit denjenigen von besseren Schülern“ (vgl. ebd., S. 27).

Er erwähnt hierbei auch das Phänomen des Bezugsgruppenkonfliktes, welches besagt, dass sich beispielsweise Schüler nach der Einschulung in eine Sonderklasse zu keiner Gruppe zugehörig fühlen (ebd., S. 11), was für die Identitätsbildung einen erschwerenden Faktor darstellen könnte. Im günstigsten Fall stellt sich allerdings ein Bezugsgruppeneffekt ein.

Nun kann angenommen werden, dass ein negativer Vergleich der lernbehinderten Kinder in Bezug auf die Schulleistung quasi zwangsweise zu erfolgen habe. Im Zusammenhang mit der schulischen Integration Hörgeschädigter ist dieser Effekt bisher kaum thematisiert worden, deswegen soll im Folgenden auf diesen Zusammenhang hingewiesen werden.

Relevanz der Bezugsgruppe für schwerhörige Schüler

Aus der Literatur ist bekannt, dass es bei der Identitätsbildung schwerhöriger Schüler zu Problemen kommen kann, da sie sich weder der Gruppe der Hörenden noch der Gruppe der Hörgeschädigten zuordnen können. Denn oft versuchen sie im Kontakt zu Hörenden noch die Tatsache zu verheimlichen, dass sie schwerhörig sind, indem sie beispielsweise Hörgeräte verstecken oder nur vorgeben, alles verstanden zu haben (siehe Punkt 5.2), mit der Folge, dass Missverständnisse entstehen und sich Interaktionsprobleme ergeben können, was sich nachteilig auf das Verhältnis der schwerhörigen Schüler zu ihren hörenden Mitschülern auswirken könnte.

Im Zusammenhang mit der gemeinsamen Beschulung speziell für schwerhörige Schüler kann dieses Problem von besonderer Brisanz sein, da gerade für sie eine sog. Zuordnungsentscheidung im Sinne einer positiven Identitätsbildung von großer Bedeutung sein könnte. Vogler (1989, 131 f.) weist darauf hin, dass die hörgeschädigten Jugendlichen durch den Vergleich mit einer hörenden Bezugsgruppe keine reale Selbsteinschätzung entwickeln können. Vath-Bödecker (1999, S. 194) für Hessen konstatiert dazu Folgendes:

„Der für die persönliche Entwicklung als wichtig angesehene Faktor der Identitätsdarstellung (als Hörgeschädigter) wird in der Integration in der Tat nur wenig verwirklicht.“

An dieser Stelle wird auf die von Krappmann (1993) so wichtige Säule der Identität, nämlich der „Identitätsdarstellung“ (siehe Punkt 5.3) verwiesen, die im Hinblick auf einen etwaigen Bezugsgruppeneffekt hörgeschädigter Schüler eine wichtige Rolle spielt und deswegen auch Einzug in die Praxis der allgemeinen Schule erhalten sollte.

In diesem Zusammenhang scheint es für Schüler mit Hörschädigung besonders wichtig, andere Personen mit Hörschädigung kennen zu lernen, um eine Zuordnung zur Gruppe der Hörgeschädigten zu ermöglichen. Eine Hörgeschädigte selbst regt an, den Kontakt zu anderen Hörgeschädigten herzustellen:

„Es ist wichtig, dass einem Hörbehinderten auch die Chance gegeben wird, seine kommunikativen und sozialen Fähigkeiten ohne das Vorzeichen seiner Behinderung zu erkennen. So kann es möglich werden, dass er zu unterscheiden lernt, welche von seinen Problemen auf die Hörbehinderung zurückzuführen sind und welche nicht. Die Hörbehinderung ist Entschuldigung für manches, aber nicht für alles, und ab und zu brauche ich eine Gruppe von Gleichen, um zu merken, dass ich noch normal bin – oder vielleicht auch in manchen Bereichen Korrekturen brauche“ (Stein 1999, S. 283).

Im Folgenden werden weitere Gründe für den Schulwechsel aus der Sicht der Schüler dargestellt.

7.1.4.3 Psychisch-emotionale Befindlichkeit

Unter dem Punkt „Psychisch-emotionale Befindlichkeit“ wurden in der folgenden Abbildung alle Schüleräußerungen in Bezug auf ihre psychische oder emotionale Befindlichkeit für die Zeit an der allgemeinen Schule aufgenommen.

Es wird deutlich, dass insgesamt von den Schülern über ein breites „Leidensspektrum“ berichtet wurde.

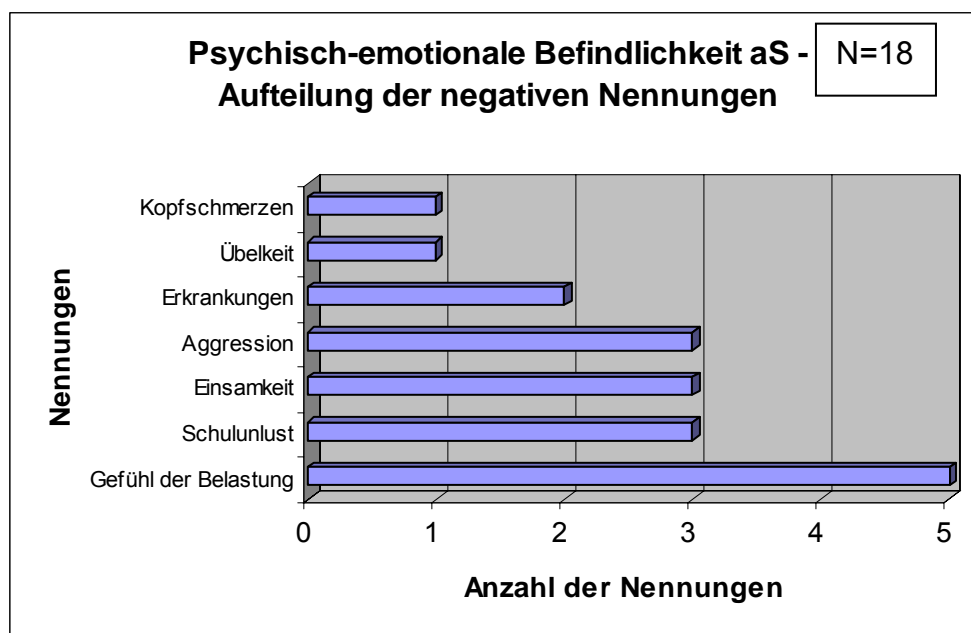


Abb. 14: Psychisch-emotionale Befindlichkeit der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Schüler)

Fünf von zwölf Schülern beklagten für die Zeit an der allgemeinen Schule einen generellen Belastungszustand, der sich in unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert:

„Ich geh, in dieser Schule bin ich echt, ich bin, da bin ich echt nicht gern gegangen, weil da wusst ich ja schon, dass in der Pause wieder so Keilereien oder so was kommen“ (S 5, S. 17, 717 ff.).

„Aber vom Schulischen her, ich hab immer Angst g’habt, irgendwie in die Klasse zu gehen, die Lehrerin fragt mich ab oder vor Exen, Schulaufgaben usw. Des hab ich überhaupt net gepackt irgendwie“ (S 10, S. 3, 111 ff.).

Ein Schüler hat auf die Frage nach seinem Befinden geantwortet: *„Und ich war sozusagen der letzte Dreck, ja“.* (S 5, S. 13, 525).

Bei zwei Schülern drückte sich ihr negatives subjektives Befinden in einer negativen Haltung der gesamten Schule gegenüber aus. Sie empfanden regelrechte Schulunlust. Eine Schülerin praktizierte nach besonders dramatischen Erlebnissen von Bullying in der Schule regelrechte Schulverweigerung und täuschte zum Teil Krankheiten vor:

„Also, mir is schlecht gegangen. Aber am Donnerstag, wo wir immer Handarbeiten hatten, da hab ich immer so getan, als wär ich krank“ (S 4, S. 2, 82 f.).

Drei Schüler fühlten sich an der allgemeinen Schule einsam und bedauerten den Zustand, dort kaum Freunde gehabt zu haben. Ein Schüler formuliert das folgendermaßen:

„Ich hatte halt nicht so viele Freunde. Ich war eben sehr allein, weil ich auch nicht so viel gesprochen hab“ (S 2, S. 1, 25 f.).

Drei Schüler gaben an, aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit aggressiven Übergriffen auf ihre Mitschüler reagiert zu haben. Dabei handelt es sich um gezielte Antworten auf die Bullyingerfahrungen (siehe Punkt 7.1.4.2):

„Da hat es schon ein paar gegeben, die haben gedacht, ich bin blöd, dene hab ich schon öfters eine draufgeschlagen“ (S 1, S.1, 130 ff.).

Ein Schüler beschrieb seine Reaktionen auf sog. verbales Bullying durch die Mitschüler:

„Und wenn er gesagt hat, mhm, ja, also du hast jetzt ne schlechte Note und hast wahrscheinlich gar nicht geübt, des hat mich halt dann aufgeregt und

hab ich ihn geschubst und des fängt halt immer mit dem Schubsen a, dann und [...] früher hab ich mich oft mit ihm geschlagen“ (S 5, S. 1, 26 ff.).

Andere Schüler wiederum litten unter andauernden Kopfschmerzen oder Übelkeit:

„Ja ich hatte eigentlich ähm so jahrelang Kopfschmerzen und da hatt ich keinen Kopf frei, also ich hatte ja sehr viel Kopfschmerzen und ich hab halt gedacht, wie wär des, wenn ich keine Kopfschmerzen mehr hab. Ich hab halt kein Gefühl g´habt wie des is, wenn ma keine Kopfschmerzen hat“ (S 4, S. 3, 124 ff.).

Besonders eine Schülerin erkrankte während des Schuljahres so stark, dass sie mehrere Wochen der Schule fernbleiben musste und so nach ihren eigenen Angaben so viel vom Unterrichtsstoff verpasste, dass es ihr schwer fiel, wieder Anschluss an das Unterrichtsgeschehen zu erlangen und auch deswegen erstmalig über einen Schulwechsel nachdachte:

„Also, ich war ziemlich mit den Nerven am Ende. Ich hab viel geweint und mit meinen Eltern total viel geredet und mein Vater war auch bei der Lehrerin, mit der ich Probleme hatte. Und also psychisch ging’s mir nicht gut und körperlich auch net. Also ziemlich schlecht, war ziemlich am Ende und da war des mit den Mandeln usw. und ging’s mir total schlecht dann“ (S 10, S. 20, 20 ff.).

Aufgrund der häufigen Fehltage kam es zu einem belastenden Verhältnis zur Klassenlehrerin. Die Schülerin beschrieb dieses folgendermaßen:

„Des hat ihr net gepasst, weil sie mich ständig abfragen wollte, ich war ständig krank. Und dann hat se mich dauernd am Kieker gehabt usw. Und deswegen, da war ich dann auch, ich musste dann von null auf hundert alles irgendwie wissen und dann is es immer schlechter gegangen, auch mit dem Lernen, bin ich nimmer hinterhergekommen. Das hab ich einfach net g’schafft. Des war zu viel“ (S 10, S. 2, 42 ff.).

Diskussion

Es kann festgehalten werden, dass nahezu alle befragten Schüler von einer negativen Form der psychisch-emotionalen Befindlichkeit berichten und sie sich bei manchen in psychosomatischen Erkrankungen chronifizierten. Je nach Persönlichkeitsstruktur reagierten die einen mit Rückzug und Erkrankung (Kopfschmerzen, Übelkeit o. ä.) oder andere mit aggressiven Tendenzen. Nach

Heinemann & Hopf (2004, S. 104) können diese Symptome als Vorstufe zur Depression angesehen werden:

„Die Symptome der Depression sind eine gedrückte Grundstimmung, Antriebshemmung, Verlust der Interessen, Absinken der Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, Stimmungsschwankungen, Insuffizienzgefühle, ängstliches Anklammerungsverhalten, Schuldgefühle und latente oder manifeste Suizidwünsche.“

Die Eltern dieser Schüler machten zu diesen Symptomen noch differenzierter Angaben (Punkt 7.2.3.3), so dass ersichtlich wird, wie erheblich die Belastung der Schüler zu diesem Zeitpunkt war.

Bei anderen Schülern kommt es zu aggressiven Tendenzen, die sie selbst als notwendige Verteidigung gegen etwaige Formen des Bullyings ihrer Mitschüler ansahen.

Es kann auch ein Zusammenhang zu der in Kapitel 5 dargestellten Stigma-Theorie von Goffman (1967) hergestellt werden: Einsamkeits- und Rückzugstendenzen der hörgeschädigten Schüler sowie das Verstecken der Hörgeräte können als Reaktion der hörgeschädigten Schüler auf das Verhalten ihrer Mitschüler angesehen werden, was Goffman (1967, S. 94) als „Täuschen“ bezeichnet.

Für die Schüler selbst ist eine schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit, die zum großen Teil aus dem schlechten Sprachverstehen und den damit zusammenhängenden Irritationen sowohl mit den Mitschülern als auch mit dem jeweiligen Klassenlehrer resultierte, als große Belastung anzusehen und kann so als einer der Hauptgründe für den Schulwechsel interpretiert werden.

Auch Günther (2000, S. 123 f.) weist darauf hin, dass die hochgradige sowie erworbene Schwerhörigkeit und Ertaubung, die am meisten verkannte Behinderung ist, die damit einhergeht,

„dass die sekundären psychosozialen Leidenserfahrungen häufig zum eigentlichen Primärproblem der Lebensbewältigung von hochgradiger Schwerhörigkeit im Jugend- und Erwachsenenalter werden.“

Zudem beschreibt er das Phänomen, dass gerade Normalsprechende und als problemlos hörend Geltende *„besonders unter der Fehleinschätzung der realen Auswirkungen zu leiden haben“* (vgl. ebd., S. 124). Nach Ansicht des Autors

werde dieser Zustand spätestens in der Pubertät offensichtlich. Eine Selbstbetroffene beschreibt ihre Rückzugstendenzen folgendermaßen:

„.... auf der anderen Seite steht der Rückzug in mich selbst, eine gewisse Isolation, die meist in Gruppengesprächen zustande kommt“ (Wasielewski 2004, S. 15).

So ist leicht vorstellbar, wenn Lehrer der allgemeinen Schule, gerade wenn sie nicht ausreichend über die Hörschädigung und deren möglichen Folgen im genannten psychosozialen Bereich aufgeklärt sind, ihre hörgeschädigten Schüler falsch einschätzen bzw. nicht adäquat auf sie eingehen können. Somit erschwert sich das Ausbrechen aus dem bereits erwähnten Kreisprozess maßgeblich.

Für die Zeit am Förderzentrum geben die befragten Schüler ausschließlich positive Nennungen an. Sie konnten detaillierte Gründe für ihr dortiges Wohlbefinden zum Ausdruck bringen.

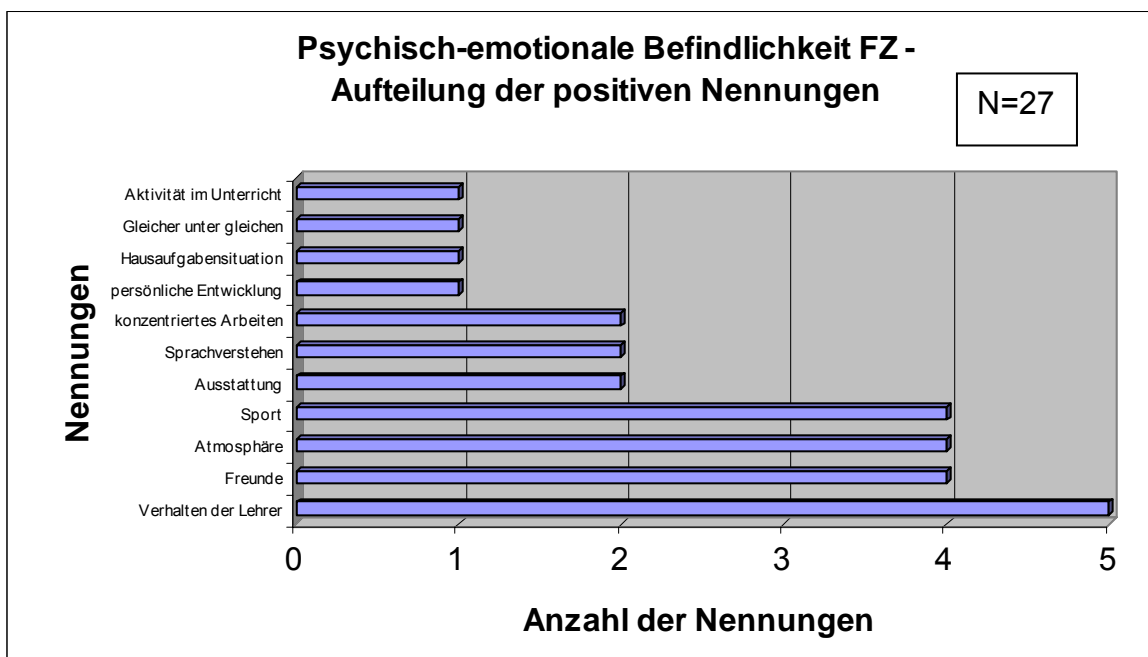


Abb. 15: Psychisch-emotionale Befindlichkeit der integrierten Schüler am Förderzentrum (Schüler)

Schon innerhalb kurzer Zeit erholten sich die Schüler dort, sie sprachen durchweg von positivem Befinden:

„Also, ich hab mich dann wieder wohl gefühlt, am Schluss hat dann alles gepasst“ (S 10, S. 4, 171 ff.).

„Eigentlich scho ganz guat, da geh i eigentlich ah ganz gern hi, ah wenn i manchmal denk an die andere Schule [...], bin ich froh, dass ich hinfahren kann (S 1, S. 4, 143 ff.).

„Ja, also wir ham halt viel Spaß in der Schule“ (S 4, S. 8, 313).

„Will da kann man halt, ja, des sag ich halt jetzt so, da kann man halt mehr Witze machen“ (S 5, S. 19, 793 f.).

Für vier Schüler waren die Zusatzangebote, wie beispielsweise besondere Sportangebote am Förderzentrum, ein ausschlaggebendes Kriterium für ihr Wohlbefinden:

„... also ich find's in der neuen Schule auch gut, dass da is halt alles neu und da geht's einem ganz gut, weil jetzt da machen wir auch viel Sport. Hier in der Schule haben wir kaum Sport gemacht und Sport is einer meiner Lieblingsfächer“ (S 5, S. 11, 449 ff.).

„Ja, da gibt es ein Swimmingpool, ein Paradiesgarten, wir ham dieses Jahr auch so ein Spielplatz, aber ich freu mich halt auf den Swimmingpool“ (S 4, S. 9, 376 f.).

„... weil da gibt's eine Couch und alles im Klassenzimmer, also is scho recht gemütlich“ (S 6, S. 5, 208 ff.).

„... da is auch ein großer Spielplatz und da ham se auch so Kettcar und so in ner Garage und so ein Verkehrsübungsplatz“ (S 12, S. 5, 194 f.).

Diskussion

Besonders auffällig ist bei den genannten Beispielen, dass die Schüler eine große Anzahl an Faktoren nennen konnten, die für ihre positive psychisch-emotionale Befindlichkeit verantwortlich waren. Ganz offensichtlich trugen besonders das Verhalten der am Förderzentrum tätigen Lehrer und die Tatsache, dass die befragten Schüler bei ihren Klassenkameraden Freunde fanden, dazu bei. Es kann vermutet werden, dass das schwerhörigenspezifische Wissen der Lehrer des Förderzentrums maßgeblich als Erklärung hierfür anzusehen ist, dass sich die negativ benannten Faktoren wie Sprachverstehen, Verhältnis zu Mitschülern etc. am Förderzentrum erheblich verbessert haben. Der pädagogische Freiraum ermöglicht es den Lehrern am Förderzentrum, auch bei gegebenenfalls

vorkommenden Konflikten diese innerhalb der Klasse zu thematisieren und zu schlichten.

Zum Teil waren die Schüler noch nicht über mehrere Monate am Förderzentrum, so dass unter Umständen von einer anfänglichen Euphorie gesprochen werden kann. Eine weitere Befragung diesbezüglich nach einigen Schuljahren wäre an dieser Stelle sehr interessant, um zu ergründen, ob sich die Dimension der sozialen Integration (siehe Punkt 2. 1) langfristig positiv einstellt.

7.1.4.4 Schulische Leistungen

Die Noten der Schüler waren zu Beginn der Schulzeit bei den meisten Schülern an der allgemeinen Schule zufrieden stellend. Zum Zeitpunkt der Befragung gab jedoch die Hälfte der Schüler an, dass sie schlechte Noten hatte und somit an ein Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe für sie nicht möglich war.

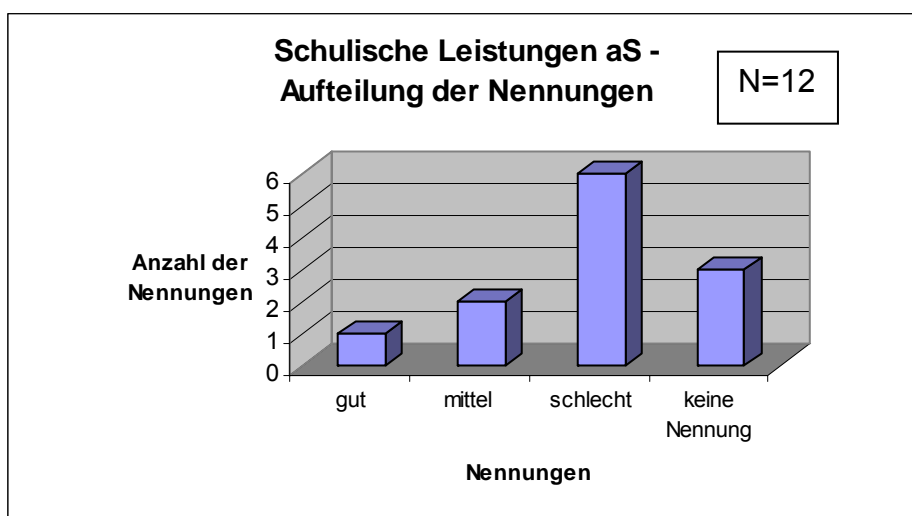


Abb. 16: Schulische Leistung der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Schüler)

Auf die konkrete Frage nach den Noten an der allgemeinen Schule antwortete ein Schüler:

„Naja, die warn net so gut. Also da hab ich meistens Vierer, Fünfer gehabt, und einen Sechser hab ich auch schon gehabt“ (S 6, S. 1, 24 f.).

Ein Schüler brachte seine schlechten Leistungen mit dem schlechten Sprachverstehen an der allgemeinen Schule in Verbindung:

„Und da hab ich halt schlechter gehört und da hatt ich schlechtere Noten“ (S 7, S. 1, 10 f.).

Eine Schülerin ergänzt die Aussage, indem sie angab, dass das Lerntempo zu schnell gewesen war:

„Und dann die Noten auch hier, da waren auch schlechte Noten. Und ich hab nicht gut gehört, das war zu schnell“ (S 8, S. 1, 5 ff.).

Diskussion

Für die Verschlechterung der schulischen Leistungen sind mehrere Faktoren verantwortlich. Zum einen scheint wieder das schlechte Sprachverstehen im Unterricht eine zentrale Stellung einzunehmen, da die integrierten Schüler die Arbeitsanweisungen sowohl lautsprachlich als auch schriftsprachlich nicht verstanden haben. Ebenso resultierten daraus Missverständnisse zwischen integrierten Schülern und deren Mitschülern sowie deren Lehrern. Die genannten Formen des Bullyings trugen möglicherweise zu einer weiteren Verschlechterung der psychisch-emotionalen Befindlichkeit der integrierten Schüler bei. Die Motivation bzgl. der Schulleistung dürfte auf ein Minimum gesunken sein.

Für die Schüler selbst waren die Noten kein primärer Grund, die Schule zu wechseln, wobei aber angenommen werden kann, dass sie einen zusätzlichen belastenden Faktor darstellten. Für sie standen im Zusammenhang mit dem Schulwechsel andere Faktoren, wie das schlechte Sprachverstehen im Unterricht, das Verhältnis zu ihren Mitschülern oder zu ihren Lehrern, im Vordergrund.

Es ist allerdings auffällig, dass sich die schulischen Leistungen am Förderzentrum bei allen Schülern besonders stark und binnen kürzester Zeit verbessert haben. Neun Schüler geben an, dass ihre Noten am Förderzentrum gut sind, es gibt keine Angaben zu mittelmäßigen oder schlechten Noten. Drei Schüler machen diesbezüglich keine Angaben.

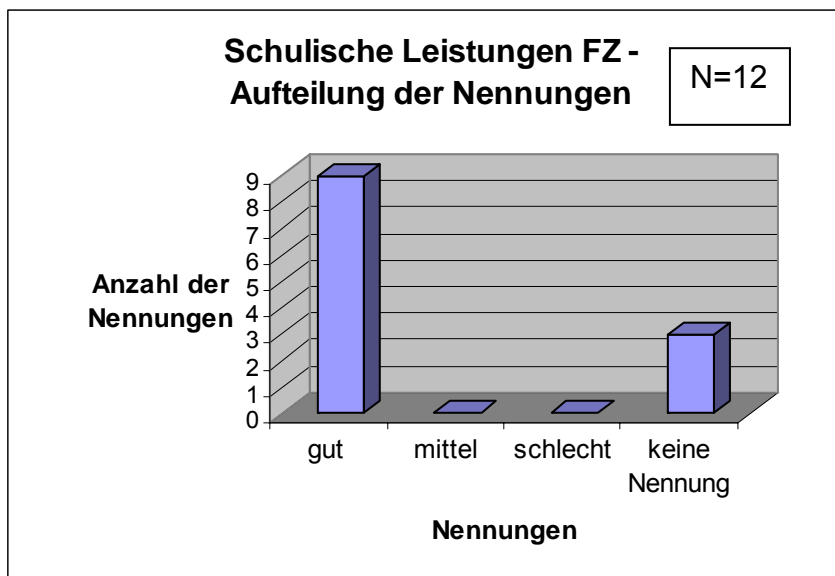


Abb. 16: Schulische Leistung der integrierten Schüler am Förderzentrum (Schüler)

Auf die konkrete Frage nach den Noten an der neuen Schule wurden unter anderem diese Antworten gegeben:

„Gut, in Mathe stehe ich auf 'ner Zwei, in Englisch weiß ich nicht, in Deutsch stehe ich auf 'ner Drei“ (S 3, S. 6, 238).

„Gut, also ich gehe dann in die Realschule, weil ich habe Notendurchschnitt 2,3“ (S 4, S. 9, 354).

„Gut, habe gute Noten und verstehe alles besser!“ (S 7, S. 5, 214).

Ein Schüler berichtete, dass er in der Klasse in kurzer Zeit zum Klassenbesten wurde:

„Ja, in der Klasse bin ich eigentlich schon beinahe der Klassenbeste und ich habe auch bessere Noten. Beinahe nur Einser und Zweier“ (S 5, S. 12, 507 f.).

Diskussion

Für die Zeit am Förderzentrum kann nahezu von einer Umkehrung der schulischen Leistungssituation gesprochen werden. Für die Mehrzahl der befragten Schüler stellt sich die Situation bzgl. ihrer Notensituation positiv dar. Es kann angenommen werden, dass Faktoren wie Sprachverstehen, Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern etc. am Förderzentrum einen anderen Stellenwert einnehmen und somit sich in der Folge eines generellen verbesserten Zustandes auch die

Noten verbessert haben. Als Gründe hierfür können die kleinen Klassen, die hörgeschädigtenspezifische Ausbildung der Lehrer des Förderzentrums etc. angesehen werden, die für eine optimale Aufnahme des Unterrichtsstoffes sorgen. Offensichtlich werden die befragten Schüler am Förderzentrum in der für sie optimalen Weise gefördert, so dass auch die Motivation bzgl. der Schulleistung wächst und sie in der Folge tatsächlich positive Resultate erzielen.

7.1.4.5 Lehrer-Schüler-Verhältnis

Für die meisten Schüler jedoch ist das Verhältnis zu ihren Klassenlehrern an der allgemeinen Schule aus unterschiedlichen Gründen belastet.

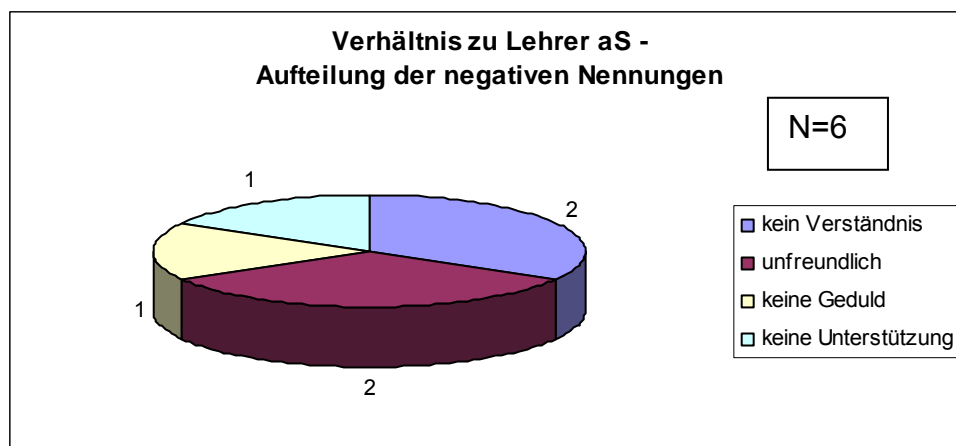


Abb. 17: Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Klassenlehrern an der allgemeinen Schule (Schüler)

Die Schüler fühlten sich in ihren Belangen als Schwerhörige zum Teil nicht ernst genommen:

„Ich wollt einfach nimmer, weil die Lehrer irgendwie total blöd waren und die ham mich net verstanden, was ich hatte und meine Lage“ (S 10, S. 4, 155 f).

An einer anderen Stelle beschrieb diese Schülerin die Gründe des problematischen Verhältnisses differenzierter und führte die problematische Lage wiederum auf mangelndes Sprachverstehens im Unterricht zurück:

Und meistens waren es die Lehrer eigentlich [...], ja, die waren, na ja die haben kein Verständnis gehabt [...] und dann sind doch die Probleme aufgekommen [...], des waren lauter Missverständnisse eigentlich“ (S 10, S. 2, 62 ff.).

Dass sprachliche Missverständnisse für das schlechte Verhältnis zu seiner Klassenlehrerin verantwortlich waren, wurde von einem weiteren Schüler angemerkt:

„Also zum Beispiel einmal hat er g’sacht, dass ich halt mein Lesebuch holen soll und ich hab’s dann verstanden, dass ich was anderes tun muss und dann hab ich halt statt Lesebuch, dann, ich weiß es nimmer, aber halt was anderes geholt [...]. Na ja, dann hat der Lehrer mich halt immer g’schimpft. Und des war net so schön für mich“ (S 12, S. 3, 105 ff.).

Ebenso war das Verhältnis eines Schülers zu seiner Klassenlehrerin belastet, da er lautsprachlich kaum befriedigende Antworten erhalten hatte:

„In K. hab ich was gefragt und dann hat se nur die Hälfte der Antwort zurückgesagt. Also nie, also entweder is was dazwischen gekommen oder sie hat’s halt nicht so gut erklärt“ (S 8, S. 4, 144 ff.).

Ein anderer Schüler erklärte sein schlechtes Verhältnis zur Lehrerin mit seinen schlechten schulischen Leistungen:

„Manchmal, aber selten, war halt zu mir auch die Lehrerin freundlich, weil ich war eigentlich in der dritten und in der, ja in der ersten und zweiten Klasse eigentlich oft einer der Schlechtesten“ (S 5, S. 7, 294 ff.).

Eine Schülerin deutet sogar darauf hin, dass ihre Mutter aufgrund der schulischen Probleme die Klassenlehrerin besucht hatte, aber sich ihre Lage dadurch trotzdem nicht bessert:

„Also, wo sie mich geärgert haben und ich konnte halt kein Wort mehr reden, weil ähm des Schlimme waren die Lehrer, des hab ich immer der Lehrerin gesagt, also wo’s ganz schlimme Fälle waren. Ähm, ja du des, ja und dann musste halt meistens meine Mutter kommen, also wenn’s ganz schlimm war, dann musste meine Mutter kommen und immer reden darüber, aber des hat immer nicht geholfen“ (S 4, S. 2, 72 ff.).

Ein Schüler berichtete von mangelnder Geduld von Seiten seiner Klassenlehrerin:

„Naja, des war a net so gut [...], weil’s immer blede Bemerkungen g’ macht hat. Die hat mi a gar net verstanden, weil’s immer glei aus’grast is“ (S 1, S. 1, 34 ff.).

Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das schlechte Verhältnis für die schwerhörigen Schüler zu einem großen Teil auf problematisches Sprachverstehen im Unterricht zurückzuführen ist. Es kam immer wieder zu Missverständnissen zwischen integrierten Schülern und deren Lehrern, was die Schüler den Lehrern zwar oft zum Vorwurf machten, aber diesen selbst nicht verbalisierten. Sie fühlten sich des Öfteren ungerecht behandelt, vor allem wenn die Lehrer aus ihrer Sicht zu wenig Geduld für sie aufbrachten.

Bei auftretenden Konflikten sahen sich manche integrierten Schüler nicht genügend in Schutz genommen. Auch mit Unterstützung der Eltern, die infolge der auftretenden Probleme das Gespräch mit dem Klassenlehrer gesucht hatten, konnte keine Verbesserung der Situation erreicht werden.

Möglicherweise waren die betreffenden Schüler nicht selbstbewusst genug, um auf ihre Situation aufmerksam zu machen und ihre Belange durchzusetzen.

Das Verhältnis zu ihren Klassenlehrern am Förderzentrum war für die meisten Schüler unbelastet und aus diesem Grund auch kaum einer Erwähnung wert, sie bewerteten das Verhältnis zu ihren Klassenlehrern allgemein als gut:

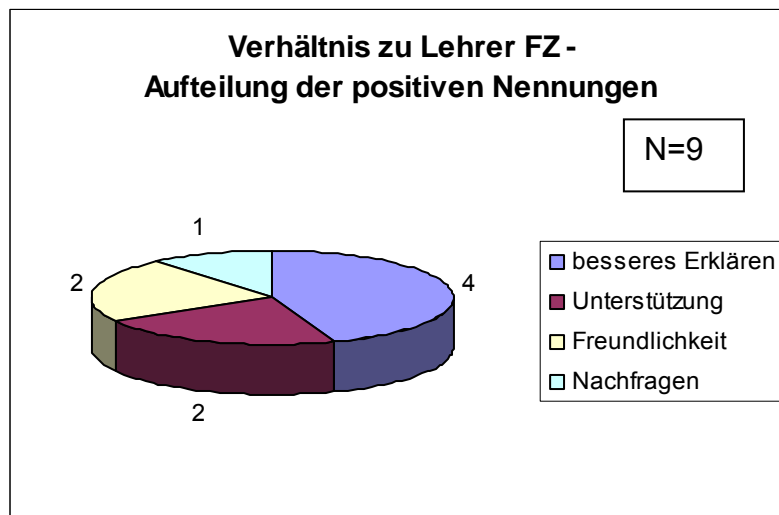


Abb. 18: Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Klassenlehrern am Förderzentrum (Schüler)

„... in der neuen Schule [...], also die Lehrer sind da echt freundlich“ (S 5, S. 11, 457 f.).

„... und die sind auch gut. Hat man keinen Ärger mehr und so, passt!“ (S 11, S. 5, 215 f.).

„Und die Lehrerinnen, die sind ja da auch mehr gefördert für uns“ (S 12, S. 6, 225 f.).

Von einer Schülerin wurde diesbezüglich eine genauere Erklärung gegeben:

„... die müssen da auch etwas geduldiger sein, weil die schwerhörigen Kinder [...] die können auch nicht so viel“ (S 5, S. 11, 466 ff.).

Ein anderer Schüler betonte, dass es für ihn am Förderzentrum von Vorteil sei, dass vom Lehrer wichtige Inhalte des Unterrichts wiederholt werden:

„... ich glaub, des wird jetzt wiederholt, denk ich paar Mal, dass es halt im Kopf drin festsitzt“ (S 6, S. 6, 250 ff.).

Ähnlich sahen das andere befragte Schüler, indem sie konkrete hörgeschädigten-spezifische Maßnahmen wie Antlitzgerichtetheit etc. (siehe Punkt 3.1) nannten:

„Die erklären besser. Viel besser wie in der Hauptschule. Und wenn man dann nachfragt, dann haben die nicht aufgehört. Und außerdem wissen die meisten Lehrer, wo die Schwierigkeiten die haben bei den Kindern und dann fragen sie meistens noch mal nach. Des ist schon viel besser, macht schon Spaß da unten“ (S 3, S. 6, 230 ff.).

„Ja, weil man kann da viel verstehen und wenn man nichts versteht [...], die Lehrerin wiederholt des immer“ (S 4, S. 7, 72 f.).

„... weil die Lehrer deutlich [...] sprechen und dann mit den Gesichtern zu uns schauen und dann fragen sie immer, ob wir alles gut verstanden haben, ja“ (S 7, S. 6, 218 ff.).

„Also, wenn jetzt zur Lehrerin geht und sagt, äh fragt irgendwas und dann sagt die auch zurück was“ (S 8, S. 4, 142 ff.).

Diskussion

Es kann festgehalten werden, dass das Verhältnis der Schüler zu ihren neuen Klassenlehrern an den Förderzentren von ihnen besonders positiv dargestellt wird. Dabei ist es auffällig, dass sie die Gründe hierfür nicht an emotionaler Zuwendung o.Ä. ausmachen, sondern es schätzen, dass die neuen Klassenlehrer auf hörgeschädigtenspezifische Didaktika wie Antlitzgerichtetheit oder Visualisieren wichtiger Inhalte im Unterricht (siehe Punkt 3.1) achten. Für sie besteht ein gegenseitiger respektvoller Umgang besonders darin, auf gegenseitiges Sprach-

verständnis zu achten. Es wird deutlich, wie sehr sie diese Haltung ihrer Lehrer an der allgemeinen Schule vermisst haben.

7.1.4.6 Hausaufgabensituation

Unter der Kategorie „Hausaufgabensituation“ wurden die täglichen Situationen zu Hause beim Erledigen der Hausaufgaben zusammengefasst. Es stellte sich bei der Auswertung heraus, dass diese für die Schüler eine besonders große Belastung darstellte, was sie nach eigenen Angaben auf das schlechte Sprachverstehen im Unterricht zurückführten. Da diese Kategorie nicht im ursprünglichen Kategoriensystem vorgesehen war und somit nach der Auswertung als völlig unvorhergesehenes Ergebnis angesehen werden kann, nimmt es einen besonders hohen Stellenwert ein.

Es konnte festgestellt werden, dass die nachmittägliche Situation bei der Erledigung der Hausaufgaben eine besondere Belastung für die befragten Schüler darstellte. Sie empfanden es belastend, dass sie ständig Hilfe von anderen Personen, vorzugsweise der Mütter, in Anspruch nehmen mussten, und für das Erledigen der Hausaufgaben vergleichsweise länger als ihre Klassenkameraden benötigten.

Sie konnten über eine generelle Belastung der Hausaufgabensituation sprechen, was aber wiederum oft an dem schlechten Sprachverstehen an der Schule lag, weil sie Hausaufgaben- und Arbeitsaufträge akustisch und damit auch inhaltlich nicht verstanden. Als Resultat verweigerte ein Schüler das Erledigen seiner Hausaufgaben gänzlich.

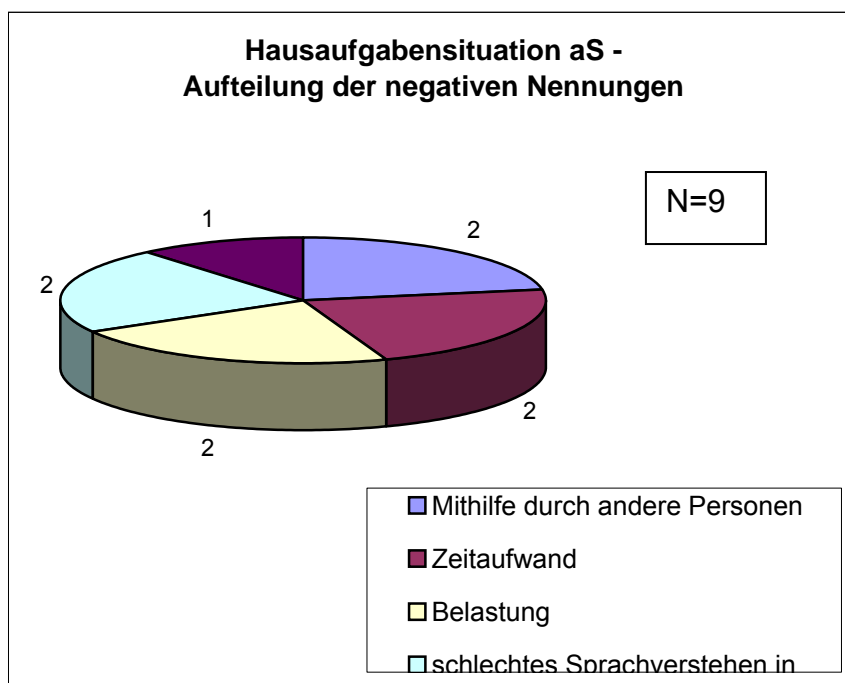


Abb. 19: Hausaufgabensituation der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Schüler)

Auf die Frage nach der täglichen Situation am Nachmittag antwortete eine Schülerin:

„Ich bin erst heimgekommen, war total fertig. Hab erst mal Mittag gegessen und dann hab ich Hausaufgaben gemacht, gelernt und dann abends eigentlich ins Bett gefallen, weil ich konnt einfach nimmer“ (S 10, S. 2, 59 ff.).

Die Schüler konnten zum Teil ihre Hausaufgaben überhaupt nicht selbst erledigen:

„Da, da war's so, da hatten wir halt immer Hausaufgaben und des war halt immer so, ich hab halt manches immer net so verstanden in der Schule. Und dann bin ich, hat dann ja alles die Mama dann erzählt, wie des geht und so“ (S 12, S. 6, 239 ff.).

In der Folge gab es zwischen manchen Kindern und ihren Müttern Konflikte bei der Erledigung der Hausaufgaben:

„Da war's auch immer schlecht, hab ich immer Ärger mit meiner Mutter g'habt, weil ich in der Schule nix verstanden hab, was ich machen musste und wie“ (S 11, S. 4, 159 f.).

Dieser Zustand und der erhebliche Zeitaufwand am Nachmittag schienen die Schüler in besonders hohem Maße zu belasten:

„Also zum Teil hab ich's schlecht verstanden und deswegen musste ich daheim dann auch viel nachlernen, was ich eigentlich zum Teil überhaupt net g'schafft hab“ (S 10, S. 3, 126 ff.).

Ein Schüler beschrieb seine Frustrationserlebnisse am Nachmittag, die er trotz Lernens erfährt, folgendermaßen:

„Ja, da hab ich halt meistens g'übt und dann hab ich einmal a ganze Woche geübt und dann hat des auch nix g'nützt und dann hab ich auch einen Vierer g'habt“ (S 11, S. 2, 81ff.).

Ein Schüler beklagte, dass kein Hausaufgabenheft an der allgemeinen Schule geführt wurde:

„Weil, des war halt noch, in der ersten Klasse hatten wir's [Anmerkung der Verfasserin: Hausaufgabenheft] nicht, da hab ich's auch öfter vergessen“ (S 5, S. 3, 115 f.).

Dieser Schüler stellte sogar einen direkten Zusammenhang zwischen dem Führen eines Hausaufgabenheftes und seiner emotionalen Integration (siehe Kapitel 2) her, er sprach davon, dass er zum Zeitpunkt des Führens eines Hausaufgabenheftes von seinen Klassenkameraden eingeladen wurde:

„... in der dritten Klasse, da ging's schon wieder, da ham se mich auch oft eingeladen, weil da hatten wir schon ein Hausaufgabenheft, ich hab dann nicht mehr so viel vergessen und hab dann auch nicht mehr Keiler reingemacht“ (S 5, S. 5, 193 ff.).

Diskussion

Es kann festgestellt werden, dass manche integrierten Schüler die Hausaufgabenaufträge nicht verstanden hatten und die Hausaufgaben nicht selbst erledigen konnten. Das lag daran, dass sie dem Unterricht sprachlich nicht so weit folgen konnten, um die Aufgaben zu Hause nachvollziehen zu können. Davon berichtete auch eine Betroffene:

„Es gab immer wieder Lehrer, die ich trotz ihrer Bemühungen nur schwer verstehen konnte. Meistens wurde dieses Problem noch durch den konstanten Geräuschpegel in der Klasse verstärkt, und ich musste zu Hause Versäumtes nachholen“ (Wasielewski 2004, S. 12).

In der Folge wurden die Mütter der betroffenen Schüler zu Rate gezogen, die damit zum Teil selbst überfordert waren. Es entstanden belastende Hausaufgaben-situationen, die sich am Nachmittag zum Teil über mehrere Stunden hingezogen hatten, mit dem Ergebnis, dass die Schüler sich trotzdem schulisch nicht verbessern konnten, da sich die schulische Situation bzgl. des Sprachverstehens nicht maßgeblich änderte.

Diese Situation führte zu großen Frustrationserlebnissen auf Seiten der Schüler und verminderte ihre Leistungsmotivation. Es wird deutlich, welch großen Stellenwert das korrekte Nachvollziehen des Unterrichtsstoffes in der Schule und die daran anknüpfenden Hausaufgaben sowie deren Aufträge haben.

Bezüglich der Hausaufgaben-situation gibt es am Förderzentrum wenige Aussagen. Die wenigen Aussagen sind allerdings positiv. Die Schüler werteten es als

positiv, dass die Lehrer sich für das Erklären der Hausaufgabenaufträge mehr Zeit nahmen und sich vergewisserten, dass ihre Schüler diese inhaltlich verstanden haben, wie folgende Aussagen bestätigen:

„... und dass man da für die Hausaufgaben mehr Zeit hat“ (S 1, S. 3, 113).

„Da isses schön. Also, wir kriegen die gleich Hausaufgaben so auf, aber da werden sie alle erklärt, wie die gehen“ (S 8, S. 4, 136 f.).

Diskussion

Für die geringe Anzahl der Äußerungen bzgl. der Hausaufgaben-situation kann sprechen, dass es in diesem Bereich keine Probleme gab und somit für die befragten Schüler kein relevantes Thema darstellte. So war es für die Schüler eine große Erleichterung, dass sie ihre Hausaufgabenaufträge genau verstanden und sie demzufolge die Hausaufgaben problemlos erledigen konnten. Durch die hörgeschädigtenspezifische Ausbildung der Lehrer am Förderzentrum minimierten sich die sprachlichen Missverständnisse sowohl zwischen den befragten Schülern und ihren Lehrern als auch den Schülern und ihren Mitschülern. Einem reibungslosen und auch alleinigen Erledigen der Hausaufgaben der Schüler stand nichts mehr im Wege.

7.1.5 Zusammenfassung

Für die Schüler machte das schlechte Sprachverstehen eindeutig den Hauptgrund für den Schulwechsel aus. Das schlechte Sprachverstehen und die damit zusammenhängenden negativen Konsequenzen, also Missverständnisse mit Mitschülern und damit zusammenhängendes vor allem verbales Bullying, sind bei den Gründen für den Schulwechsel aus der Sicht der Schüler als zentral anzusehen. Man kann davon ausgehen, dass die Bullyingerfahrungen aufgrund einer Stigmatisierung (siehe Kapitel 5) durch die hörenden Mitschüler erfolgt. Gerade diese Erfahrungen, die für ein schlechtes Verhältnis zu den Mitschülern sorgen, sowie die belastende Hausaufgaben-situation am Nachmittag lösen bei den hörgeschädigten Schülern eine schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit aus, die sich in psychosomatischen Erscheinungen wie Migräne, Erbrechen etc. äußert. Man kann davon ausgehen, dass für diese Erkrankungen auch der sog.

Bezugsgruppeneffekt verantwortlich ist, der vor allem durch fehlende andere Personen mit Hörschädigung entsteht.

Trotz mehrmaliger Gespräche zwischen Eltern und Klassenlehrern fühlen sie sich zum Teil von den Lehrern nicht in angemessenem Umfang in ihren Belangen verstanden und unterstützt. Insbesondere die hörgeschädigtenspezifischen didaktischen Maßnahmen (siehe Punkt 3.1) sind nicht bekannt bzw. werden nicht in gewünschtem Maße umgesetzt. So kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass sich ein großer Teil die genannten Nachteile der schulischen Integration (siehe Punkt 4.3) für die befragten Schüler bestätigen lässt.

Die Verschlechterung der Noten spielt für die Schüler selbst nur eine untergeordnete Rolle, aber war sicherlich bei der Versetzung ein ausschlaggebendes Argument für einen Schulwechsel.

Insgesamt sind die Gründe des Schulwechsels aus der Sicht der Schüler als multikausales Konstrukt anzusehen, bei dem aber nicht alle Faktoren in kausaler Beziehung zueinander stehen, wie folgende Abbildung verdeutlicht:

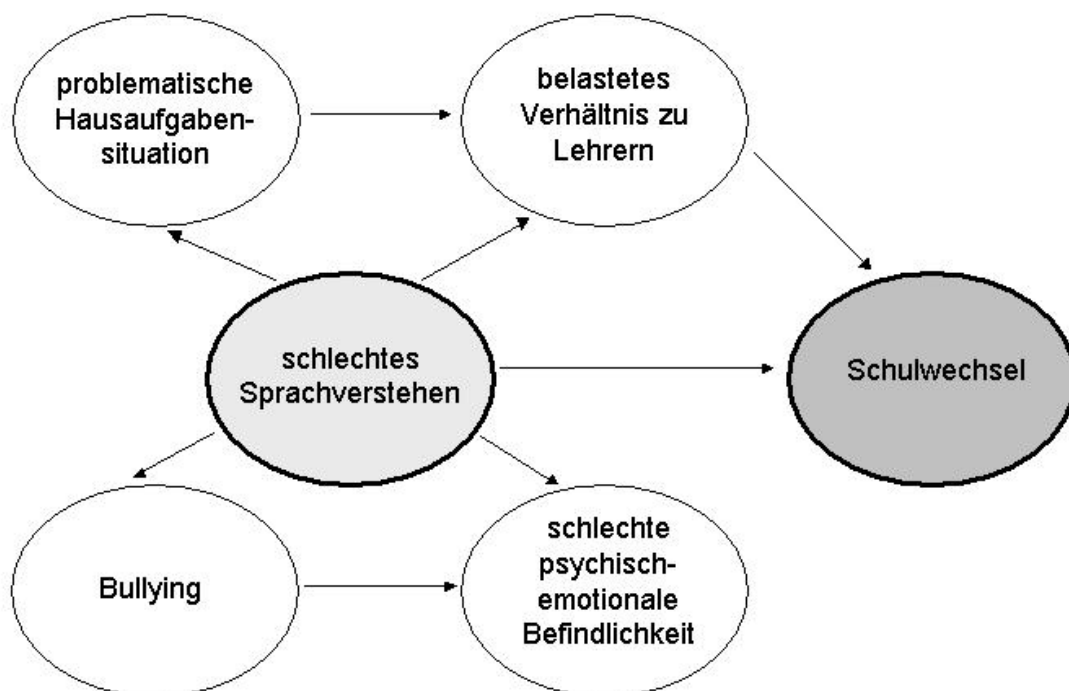


Abb. 20: Multikausales Erklärungsmodell für den Schulwechsel aus der Sicht der Schüler (Schüler)

7.2 Elterninterviews

Um eine erweiterte Sichtweise für die Gründe für den Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum zu erhalten, wurden die Eltern der betroffenen Schüler befragt. Hierbei handelt es sich bei den zwölf befragten Eltern in elf Fällen um die Mütter der Kinder und in einem Fall um den Vater.

7.2.1 Interviewleitfaden für Eltern

Der Interviewleitfaden der Eltern ähnelt in weiten Teilen dem Interviewleitfaden der Schüler, um die Antworten beider Gruppen vergleichen zu können. Hinzugefügt wurden Fragen bzgl. des Verhältnisses der Eltern zu den Klassenlehrern der Schüler, da dieses unter Umständen auch für einen Schulwechsel verantwortlich sein könnte.

7.2.1.1 Haupt- und Detaillierungsfragen

Für die Interviews mit den Eltern konnten folgende Haupt- und Detaillierungsfragen formuliert werden:

Hauptfragen:

- Wie ging es ihrem Kind an der allgemeinen Schule?
- Wie war das Verhältnis zu den Mitschülern?
- Wie war das Sprachverstehen ihres Kindes im Unterricht?

Im Vergleich dazu war es wiederum interessant, nach dem Unterschied an den Förderschulen zu fragen:

- Wie geht es ihrem Kind jetzt am Förderzentrum?
- Wie versteht sich ihr Kind jetzt mit den Mitschülern?
- Wie versteht sich ihr Kind jetzt mit dem Klassenlehrer?
- Wie gut versteht ihr Kind jetzt im Unterricht?

Detaillierungsfragen:

Folgende Detaillierungsfragen wurden den Eltern gestellt, um die Gründe des Schulwechsels ihrer Kinder von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum zu eruieren:

- Wie hat sich ihr Kind mit seinen Mitschülern verstanden bzw. was war schwierig an der Beziehung?
- Wie hat sich ihr Kind mit dem Klassenlehrer verstanden?
- Wie haben sie sich mit dem Klassenlehrer verstanden?
- Welche Hörhilfen hat ihr Kind getragen?
- Wie oft wurde die Mikroportanlage verwendet?
- Wie waren die Noten?
- Wie war die Situation am Nachmittag beim Erledigen der Hausaufgaben?
- Wie war das Verhältnis ihres Kindes zum Lehrer des MSD?
- Wie war ihr persönliches Verhältnis zum Lehrer des MSD?
- Welche Veränderungen sind nach dem Schulwechsel aufgetreten?
- Aus welchen Gründen hat ihr Kind gewechselt?
- Wer hat den Anstoß für den Schulwechsel gegeben?
- Wie ging es ihrem Kind zum Zeitpunkt des Schulwechsels?
- Welche Hörhilfen werden am Förderzentrum getragen?
- Wie sind die Noten jetzt?
- Wie würden Sie die neue Schule generell einschätzen?
- Wie sehen sie die Entscheidung, dass ihr Kind gewechselt hat?

7.2.1.2 Kommentierung der Fragen

Die einzelnen Fragen wurden in Punkt 7.1.2.2 bereits ausführlich beschrieben. Da sie zum großen Teil den Fragen der Schüler ähneln, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die einzelnen Fragen und deren Bezug zur Forschungsfrage eingegangen.

Insgesamt sollten von den Eltern Erkenntnisse gewonnen werden, die möglicherweise differenzierter als die der Schüler selbst ausfallen. Auf diese Weise kann auch überprüft werden, ob die Fragen an die Schüler wahrheitsgemäß beantwortet wurden. Darüber hinaus sollten Informationen über die Eltern selbst, also beispielsweise deren subjektive Befindlichkeit bzgl. des Schulwechsels ihres Kindes gewonnen werden.

7.2.1.3 Erfahrungen beim Führen der Interviews

Wie bereits bei Ablauf der Interviews beschrieben, wurden die Eltern zeitlich vor den Schülern befragt, da davon ausgegangen werden konnte, dass die Eltern ausführlicher und differenzierter auf die Fragestellungen eingehen. Somit war auch die Möglichkeit gegeben, eine Sensibilität für etwaige problematische Themen mit den Interviews der Schüler zu erhalten. Insgesamt stellte sich bei der Befragung der Eltern heraus, dass sie in hohem Maße motiviert waren, über den Schulwechsel ihrer Kinder zu sprechen, und es ihnen ein großes Bedürfnis war, sich mit den zum Teil belastenden Faktoren im Gespräch auseinander zu setzen.

Den Eltern war es ein großes Anliegen, die bereits genannten Fakten an die Öffentlichkeit zu bringen, um möglicherweise andere Betroffene von ihren Aussagen in Kenntnis zu setzen.

7.2.2 Erstellung des Kategoriensystems

Ebenso wie für die Schüler wurde für die Eltern aus dem Interviewleitfaden ein vorläufiges Kategoriensystem abgeleitet, das nach mehrmaliger Überarbeitung einem für jedes Interview gültigen Kategoriensystem angepasst wurde.

7.2.2.1 Vorläufiges Kategoriensystem

Das vorläufige Kategoriensystem, das sich von den Forschungsfragen direkt ableitete, umfasste 21 Kategorien, zumeist mit den Qualitäten positiv, neutral, negativ. Bei der Kategorie 10 „Verwendung der Hörhilfen“ wurde in die Dauer der Verwendung, nämlich in „oft“, „manchmal“ und „nie“, unterteilt. Bei Kategorie 11 „Auftreten von Veränderungen“ und Kategorie 12 „Person, die den Wechsel primär gewünscht hat“, wurden die möglichen Umstände bzw. Personen direkt genannt. Die Kategorien 1-13 umfassen Situationen zur Zeit der Schulzeit des Kindes an der allgemeinen Schule, die Kategorien 14-21 die bis zum Zeitpunkt des Interviews gemachten Erfahrungen am Förderzentrum.

Nr.	Kategorie	Beschreibung
1-13	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Subjektives Befinden aS ²¹	a) positiv b) neutrales c) negativ
2	Verhältnis zu Mitschülern aS	a) positiv b) neutral c) negativ
3	Bullying	a) indirekt b) verbal c) körperlich
4	Verhältnis des Kindes zum Klassenlehrer aS	a) positiv b) neutral

²¹ Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister.

		c) negativ
5	Verhältnis der Eltern zum Klassenlehrer aS	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Sprachverstehen im Unterricht aS	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Hausaufgabensituation aS	a) positiv b) neutral c) negativ
8	Verhältnis zu Lehrer MSD	a) positiv b) neutral c) negativ
9	Schulische Leistung aS	a) positiv b) neutral c) negativ
10	Verwendung MPA aS	a) oft b) manchmal c) nie
11	Auftreten von Veränderungen/ Problemen aS	a) Umzug b) Verschlechterung der Schulnoten c) aggressives Verhalten, psychosomatische Auffälligkeiten
12	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Klassenlehrer b) Lehrer MSD c) Eltern d) Schüler e) Sonstige
13	Subjektives Befinden zur Zeit des Wechsels	a) positiv b) neutral c) negativ
14-21	FÖRDERZENTRUM	
14	Subjektives Befinden FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
15	Verhältnis zu Mitschülern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
16	Verhältnis des Kindes zu Klas-	a) positiv

	senlehrer FZ	b) neutral c) negativ
17	Verhältnis der Eltern zum Lehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
18	Sprachverstehen im Unterricht FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
19	Hausaufgabensituation FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
20	Schulische Leistung FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
21	Einschätzung bzgl. FZ	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab. 10: Vorläufiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Eltern (Eltern)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.2.2.2 Gültiges Kategoriensystem

Das für alle Interviews gültige Kategoriensystem umfasst 25 Kategorien.

Nr.	Kategorie	Qualität
1-15	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Subjektives Befinden Schüler aS ²²	a) positiv b) neutral c) belastend

²² Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister.

2	Subjektives Befinden Eltern aS	a) positives b) neutral c) belastend
3	Verhältnis Schüler zu Mitschülern aS	a) positiv b) neutral c) negativ
4	Bullying aS	a) indirekt b) verbal c) körperlich
5	Verhältnis Schüler zum Klassenlehrer aS	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Verhältnis Eltern zum Klassenlehrer aS	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Sprachverstehen im Unterricht aS	a) positiv b) neutral c) negativ
8	Hausaufgabensituation	a) positiv b) neutral c) negativ
9	Verhältnis Schüler zum Lehrer MSD	a) positiv b) neutral c) nicht vorhanden/negativ
10	Schulische Leistung aS	a) gut b) mittel c) schlecht
11	Verwendung der MPA/Tragen der HG aS	a) oft b) manchmal c) nie
12	Auftreten von Veränderungen/Problemen aS	a) in hohem Maß b) in mittlerem Maß c) in geringem Maß
13	Generelles Urteil der Eltern aS	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Klassenlehrer b) Lehrer MSD c) Eltern d) Schüler

15	Subjektives Befinden Schüler zur Zeit des Wechsels	a) positiv b) neutral c) negativ
16-25	FÖRDERZENTRUM	
16	Subjektives Befinden Schüler FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
17	Subjektives Befinden Eltern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
18	Verhältnis Schüler zu Mitschülern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
19	Verhältnis Schüler zum Klassenlehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
20	Verhältnis Eltern zum Klassenlehrer FZ	a) positiv b) neutral c) belastend
21	Sprachverstehen im Unterricht FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
22	Hausaufgabensituation FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
23	Schulische Leistung FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
24	Generelles Urteil der Eltern FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
25	Entscheidung bzgl. Schulwechsel im Rückblick	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab. 11: Gültiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Eltern (Eltern)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.2.3 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird zur Übersichtlichkeit die bei den Schülern gewählte Reihenfolge (siehe 7.1.4) beibehalten. Zum Teil gab es bei den Hauptgründen für den Schulwechsel bei den Eltern andere ausschlaggebende Gründe als bei ihren Kindern. Diese werden konkret anhand von Abbildungen und Zitaten erläutert, die dann im Anschluss interpretiert und diskutiert werden.

Die von den Eltern genannten Fakten sollen direkt zu den Schüleraussagen bzgl. der eruierten Hauptgründe für den Schulwechsel in Bezug gesetzt werden.

7.2.3.1 Sprachverstehen

Bei der Auswertung der Interviews zeichnete sich ziemlich rasch ab, dass es zur Frage nach dem „Sprachverstehen“ an der allgemeinen Schule kaum positive Nennungen gab. Die Eltern schilderten ein schlechtes Sprachverstehen ihrer Kinder, wobei sich diese Nennungen zum großen Teil mit den Aussagen der Schüler decken:

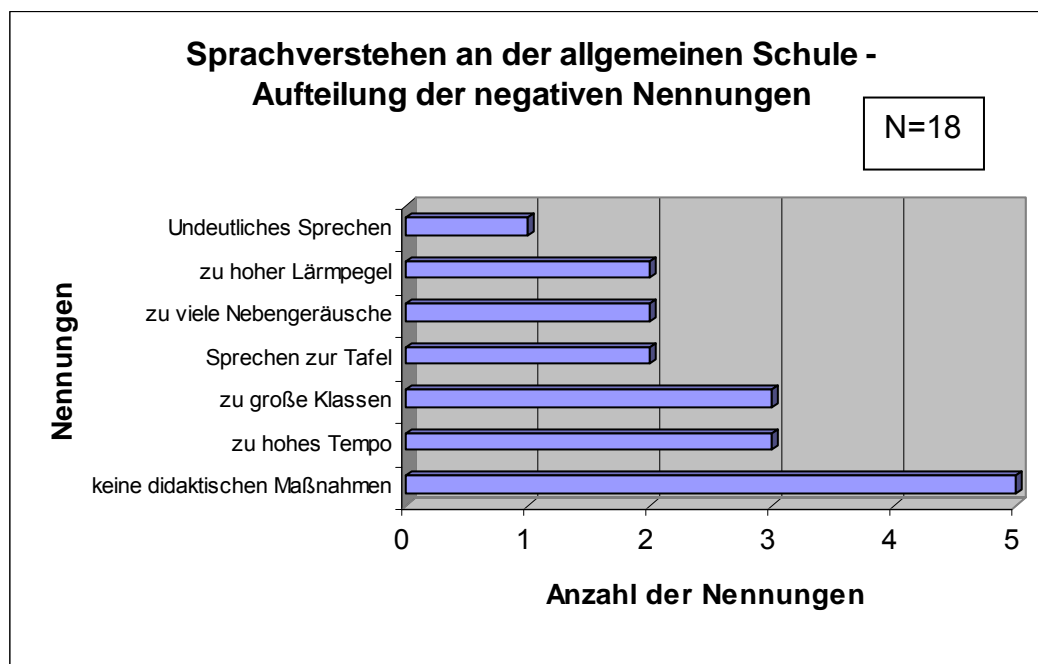


Abb. 21: Sprachverstehen der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Eltern)

Einige Eltern sprachen von einem generell schlechten Sprachverstehen ihrer Kinder im Unterricht mit zum Teil schwerwiegenden Folgen für die Betroffenen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Was das Problem beim B. war in der Regelschule, er hat viele Dinge eben nicht mitbekommen und ich hab des schon auch gemerkt in den Schulaufgaben“ (E²³ 6, S. 1, 15 ff.).

„Er hat immer die Frage schlecht verstanden und dann hat er schlechte Antworten gegeben“ (E 5, S. 5, 192 f.).

„... es hat sich halt sehr bald rausgestellt, dass es eigentlich auf der kommunikativen Ebene auch Probleme gab und dann dieses Ausgrenzen immer mehr stattgefunden hat“ (E 4, S. 4, 151 f.).

Wie von den Schülern bereits selbst berichtet, war auch für die Eltern das schlechte Sprachverstehen verantwortlich für Missverständnisse zwischen ihrem Kind und seinen Mitschülern. Dies ging zum Teil so weit, dass sich die Schüler von ihren Mitschülern angegriffen fühlten, allein aus dem Grunde, dass diese zu schnell gesprochen haben:

„Sie hat des so schnell gar nicht verstanden oder umgesetzt, was die jetzt gemeint haben, also es sind viele Missverständnisse dann auch im sprachlichen Bereich zustande gekommen, bis hin zum Schluss, dass sie sich nur noch angegriffen gefühlt hat“ (E 4, S. 4, 161 ff.).

Fünf von zwölf Eltern beklagten die defizitäre didaktische Ausbildung der Klassenlehrer, d.h., dass diese keine hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen hatten, um den Bedürfnissen ihres hörgeschädigten Kindes im Punkt Sprachverstehen gerecht zu werden:

„Er hat Probleme mit dem Hören, aber die Lehrerin, aber die Lehrerin hat sich irgendwie gar nicht so, also geäußert oder darauf aufmerksam gemacht“ (E 8, S. 1, 6 f.).

„Und die Lehrer an der Regelschule schreiben beispielsweise auch mit dem Rücken zur Tafel. Und erzählen auch so oder rennen durch's Klassenzimmer. Und das ist der Moment, wo die A. nichts hört“ (E 2, S. 5, 210 ff.).

²³ E steht hier wie im Folgenden für die jeweiligen Eltern der geführten Elterninterviews.

„Zum Beispiel, wenn wir daheim die Nachschrift geübt haben, hat er immer nur ein, zwei Fehler gehabt und in der Schule dann vier, fünf oder noch mehr. Und da hat man schon gemerkt, dass er es in der Schule anscheinend nicht so richtig verstanden hat“ (E 8, S. 2, 60 ff.).

Eine Mutter berichtete davon, dass der Stoff nicht in adäquater Weise an den Schüler herangetragen wurde, was zur Folge hatte, dass er unter Ermüdungserscheinungen zu leiden hatte:

„Ich denk, dass des einfach viel daran gelegen war, dass der zu viel Konzentration, zu viel Anstrengung gebraucht hat in der Schule, um den Stoff aufzunehmen“ (E 7, S. 7, 279 ff.).

Drei Eltern waren der Meinung, dass ein integriertes Kind bei einer Klassenstärke von ungefähr dreißig Kindern schon aufgrund des dort herrschenden Lärmpegels nicht genug vom Unterrichtsgeschehen mitbekommen kann, geben aber zum Teil zu, dass ihre Kinder nicht das nötige Selbstbewusstsein haben, den Lehrer darauf hinzuweisen, dass sie etwas nicht verstanden haben:

„Oder auch beim Diktat, wenn die Lehrer durch die Klassen laufen oder überhaupt, wenn alles raschelt und ja überhaupt dreißig Kinder in der Klasse, is einfach 'ne große Unruhe. Da kriegt die A. vom Stoff wenig mit. Und wie gesagt, vor allem wenn die Lehrer mit dem Rücken zu ihr stehen, und sie ist dann auch nicht der Typ, der da nachfragt“ (E 2, S. 5, 213 ff.).

In einem anderen Fall räumte die Mutter ebenfalls ein, dass ihr Sohn nicht intervenierte, sobald er etwas im Unterricht verpasst hatte:

„... der hat einfach durch die Hörgeräte zu viel Nebengeräusche“ (E 7, S. 6, 237 f.).

„Und da kam halt dann immer wieder zur Sprache, dass er sich nicht bemerkbar macht, wenn er offensichtlich was net mitkriegt“ (E 7, S. 2, 59).

Ein Vater berichtete davon, dass der Klassenlehrer im Fach Deutsch in zu hohem Tempo vorgegangen sei und so seine Tochter überhaupt keine Chance hatte, sprachlich zu folgen:

„... bei dem einen Lehrer zum Beispiel, wenn sie Nachschriften gemacht ham und da is sie dann einfach net mitgekommen, weil er äh zu schnell

diktiert hat und des ging ja dann so weit, dass der g'sacht hat, na da brauchst ja eh net mitschreiben, verstehst die ja eh net“ (E 12, S. 2 83 ff.).

Auch das Nebeneinandersprechen von Lehrern und einer hohen Anzahl von Schülern ist in einigen Fällen dafür verantwortlich, dass befragte Schüler dem Unterrichtsgeschehen nicht folgen konnten:

„Weil des waren dreißig Kinder [...] und dann hat's natürlich des nimmer g'hört, was der Lehrer g'sagt hat, und des war dann der Rest“ (E 3, S. 2, 65 ff.).

„Das Problem war auch, dass es also 28 oder 30 Kinder drinnen waren, a ziemlich a unruhige Klasse und mit den Hörgeräten, des hat ziemlich gestört. Also ma hört halt alles so, wie die Stecknadeln eigentlich fallen, und deswegen war des für ihn eigentlich schlecht mitzukommen, weil eben so viel Nebengeräusche waren“ (E 11, S. 1, 10 ff.).

In diesem Zusammenhang ist auch die Kategorie 10 „Verwendung der Hörhilfen“ interessant: Die Schüler wollten ihre Hörgeräte, sofern sie welche besaßen, nicht tragen, da sie befürchteten, von ihren Mitschülern ausgelacht zu werden:

„Wie se dann die Hörgeräte nimmer dring'habt hat, weil se's nimmer reingetan hat, weil se sich geschämt hat da drüben in der Schule. Und dann sind die Noten immer schlechter geworden“ (E 3, S. 2, 64 ff.).

Auf der anderen Seite hat sich auch herausgestellt, dass die Lehrer der allgemeinen Schule zum Teil nicht in der Lage waren, mit den Hörhilfen umzugehen (siehe Punkt 3.1). Diese Zustände trugen natürlich zu einem noch schlechteren Sprachverstehen und in der Konsequenz zu einer zum Teil massiven Verschlechterung der Schulnoten bei.

Diskussion

Sicherlich ist an dieser Stelle schwierig zu beurteilen, inwieweit die Lehrer der allgemeinen Schule hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen haben, um das Sprachverstehen ihrer Schüler so weit wie möglich zu verbessern. Es wird allerdings deutlich, dass dies aus der Sicht der Eltern in zu geringem Umfang geschehen ist.

Es kann festgehalten werden, dass sich das ohnehin schlechte Sprachverstehen aus mehreren Gründen verschlechterte: zum einen aus mangelnder schwer-

hörigendidaktischer Kompetenz der Lehrer, die schließlich auch nicht durch Ratschläge des MSD verbessert wurden, da dieser überhaupt nicht bzw. zu selten in Erscheinung trat, zum anderen durch die aktive Ablehnung der Hörgeräte durch die Schüler aus Angst, von den Mitschülern stigmatisiert und damit gehänselt zu werden. In der Folge kam es zum Teil zu einer massiven Verschlechterung der Schulnoten und zu größeren Missverständnissen zwischen dem hörgeschädigten Kind und seinen Mitschülern. Interessanterweise räumen einige Eltern ein, dass ihr Kind nicht in der Lage ist, weder darauf aufmerksam zu machen, wenn es im Unterricht etwas nicht verstanden hat, noch das Selbstbewusstsein besitzt, sein Hörgerät zu tragen und damit auch vor seinen hörenden Mitschülern zur Hörschädigung zu stehen.

Das schlechte Sprachverstehen mit den genannten Konsequenzen scheint aus der Sicht der Eltern ebenfalls eine zentrale Stellung einzunehmen.

Festzustellen bleibt, dass die Aussagen der Eltern bzgl. des Sprachverstehens im Unterricht am Förderzentrum sich sehr positiv darstellten. Bei der folgenden Abbildung wurden alle von den Eltern getätigten Aussagen bzgl. des Sprachverstehens ihres Kindes am Förderzentrum aufgenommen. Dabei handelt es sich um generelle Aussagen zum Sprachverstehen wie auch um die Gründe für eine Verbesserung des Sprachverstehens am Förderzentrum.

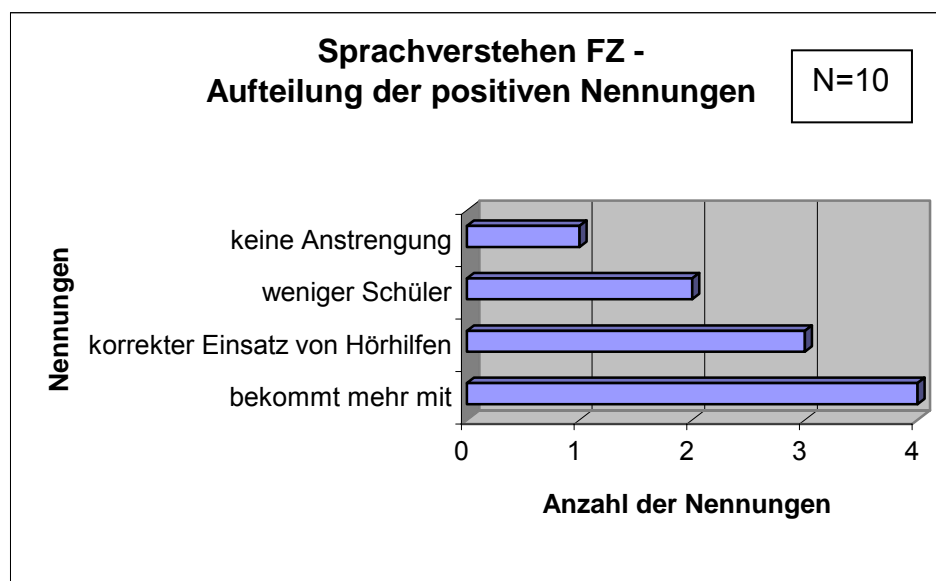


Abb. 22: Sprachverstehen der integrierten Schüler am Förderzentrum (Eltern)

Einige Eltern sprechen generell von einem guten Sprachverstehen, sie sind der Meinung, ihr Kind bekommt im Unterricht mehr vom Unterrichtsstoff mit, wie es beispielsweise eine Mutter im Gegensatz zur Situation an der allgemeinen Schule betont: *„Bei dem Lehrer kriegt er jetzt einiges mit“* (E 6, S. 3, 114).

Eine Mutter setzte das gute Sprachverstehen mit einer Verbesserung der schulischen Leistungen und damit auch mit einer Stärkung des Selbstbewusstseins ihres Kindes in Zusammenhang:

„Weil er halt manches besser versteht [...] und auch die Noten und alles, das baut ihn auch irgendwo auf“ (E 8, S. 5, 193 ff.).

In drei Fällen berichteten die Eltern davon, dass ihre Kinder mehr verstehen, weil die Verwendung der Hörhilfen durch die Lehrer des Förderzentrums nun korrekte Anwendung findet:

„Ja und ich denk, seit se die Hörgeräte gekriegt hat, hilft ihr des schon weiter, zumindest kriegt se in der Schule mehr mit. Zumindest soll se se da reinmachen und des kann auch angeschlossen werden, an diese Mikroportanlage“ (E 2, S. 7, 268 ff.).

Ein ausschlaggebendes Kriterium für das bessere Sprachverstehen stellt für eine Mutter auch die Tatsache dar, dass sich am Förderzentrum maximal zwölf Schüler befinden und so ohnehin eine ruhigere Atmosphäre herrscht:

„Und weil dann auch nicht so viele in der Klasse drinnen sind, kommt se da schon gut mit“ (E 3, S. 7, 277 f.).

Diskussion

Insgesamt sind in dieser Kategorie im Vergleich zu anderen eher wenige Nennungen vorzufinden. Es kann angenommen werden, dass die Eltern davon ausgehen, dass an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören ohnehin für ein problemfreies Sprachverstehen im Unterricht seitens der Lehrer gesorgt wird. Auf der anderen Seite begünstigen die an einem Förderzentrum herrschenden Umstände wie geringe Schülerzahl von maximal 12 Schülern oder die organisatorischen Rahmenbedingungen in Verbindung der schwerhörigenspezifischen Ausbildung der Lehrkräfte die Faktoren, die von den Eltern für die allgemeine Schule in so hohem Maße negativ bewertet wurden.

7.2.3.2 Verhältnis zu den Mitschülern

In den Aussagen der Eltern spiegelt sich wider, dass nicht alle Kinder mit ihren Mitschülern Probleme hatten, wie folgende Aussagen bekräftigen:

„Also mit den Mitschülern, denk ich, ist des kein Problem gewesen. Von daher ist das überhaupt kein Thema. Da seh ich keine Probleme“ (E 10, S. 4, 147 ff.).

„Also, mit den Klassenkameraden hat der K. eigentlich immer a gutes Verhältnis g`habt. Also des kann man echt net sagen, er hat sich da ganz gut integriert, des war auch immer im Zeugnis g`standen“ (E 11, S. 8, 312 ff.).

„Sie hatte da a recht gutes Verhältnis g`habt, sie hatte an gewissen Freundeskreis, sie ham sich gegenseitig besucht und eingeladen, ham zusammen gespielt und also von daher kann man net sagen, dass aufgrund der Hörgeräte und der Behinderung, dass sie da abgelehnt worden is oder gehänselt worden ist oder dass man se da hochgenommen hat“ (E 12, S. 2, 46 ff.).

Wenn allerdings Probleme aufgetreten sind, waren diese zum Teil recht massiv und stellten sowohl für die Kinder als auch für ihre Eltern eine große Belastung

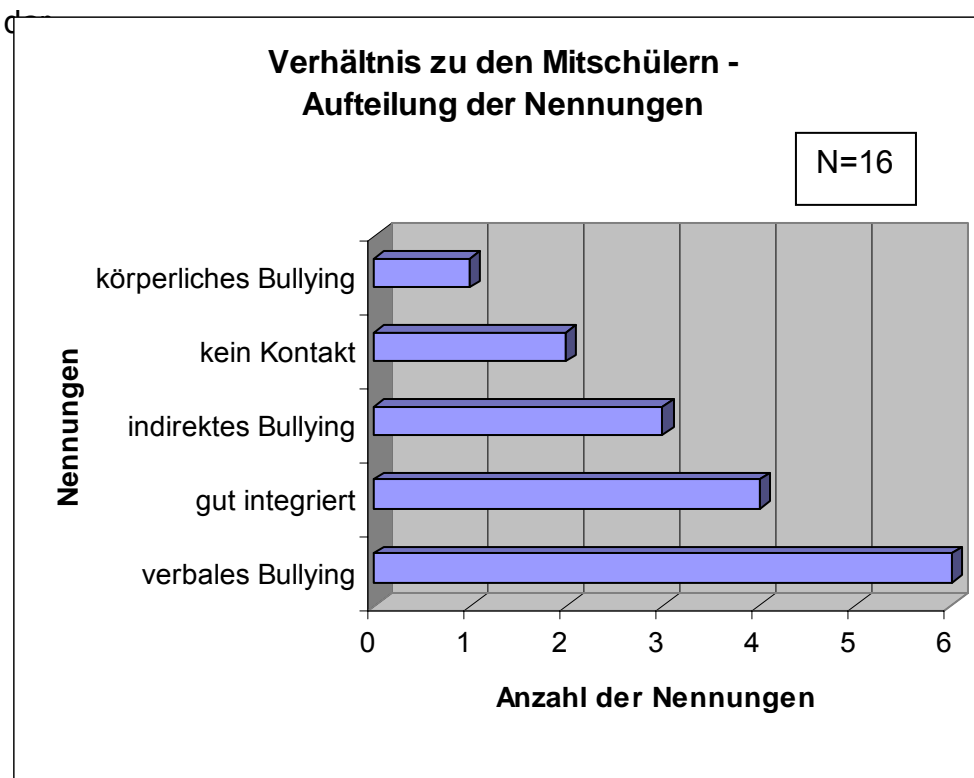


Abb. 23: Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Mitschülern an der allgemeinen Schule (Eltern)

Sechs Eltern berichteten hierbei von sog. „verbalem Bullying“. Eine Mutter stellte das schlechte Verhältnis zwischen ihrem Kind und den Mitschülern als Hauptgrund für den Schulwechsel dar:

„... dass er gehänselt worden ist oder dass er einfach so nachgeäfft worden ist, also es ist eigentlich immer schlimmer geworden [...], ausschlaggebend war einzig und allein, dass der D. mit seinen Mitschülern nicht mehr zu-rechtgekommen ist“ (E 1, S. 3, 114 ff.).

Andere Mütter beschrieben Fälle von verbalem Bullying allein aufgrund der Tatsache, dass ihre Kinder Hörgeräte trugen. Diesen Umstand nahmen die Mitschüler zum Anlass, die hörgeschädigten Schüler zu hänseln:

„Und die haben ihn dann schon oft geärgert. Er kam dann auch mal ganz deprimiert und hat g’sagt, Mama, die sagen, ich habe Ohrenstäbchen im Ohr, ich soll mal meine Ohrenstäbchen rausnehmen“ (E 6, S. 6, 243 ff.).

„Na, des war eben durch die Kinder, weil se’s dann immer gehänselt haben mit de Hörgeräte, ja. Und des hat’s dann nimmer dapackt“ (E 3, S. 3, 88 f.).

„... also Tage später natürlich hat er mir dann so peu a peu erzählt, dass eben Kinder gab, die ihn dann a bissl gehänselt haben oder so. Er sagt, als wär ich im Kopf behindert, so hat er gesagt“ (E 6, S. 8, 334 ff.).

Dieser Zustand ist umso problematischer zu bewerten, da dessen Auswirkungen bei einigen wenigen Kindern noch am Förderzentrum zu spüren waren:

„Und sie hat ja jetzt Hörgeräte und die trägt sie nur in der Schule. Die trägt sie auf keinen Fall daheim oder in der S-Bahn. Wobei es natürlich schon nötig wäre, aber da verzichtet sie lieber drauf“ (E 2, S. 3, 106 f.).

„Die A. hat ja dann Hörgeräte gekriegt, die hätte sie in der normalen Schule nie angezogen, weil se Angst hat, gehänselt zu werden“ (E 2, S. 5, 208 ff.).

Andere Schüler fühlten sich von ihren Mitschülern zu Unrecht beschuldigt. Eine Situation, die ebenfalls zum verbalen Bullying zu zählen ist:

„... weil wenn er sich zu Unrecht irgendwie beschuldigt fühlt, des is für mich des Schlimmste, was es gibt, und drum war des auch zum Schluss in der Volksschule so schlimm, weil er eigentlich nix dafürkonnt hat, aber er wurde halt manchmal auch beschuldigt, was extra zu machen“ (E 11, S. 17, 715 ff.).

In einem Fall kam es sogar zu „körperlichem Bullying“, also zu körperlichen Angriffen der Schüler gegenüber den Kindern der befragten Eltern:

„Es war eigentlich täglich irgendeine Attacke gegen A. [...] und die Kinder waren schon ruppig und derb“ (E 4, S. 5, 202 ff.).

Diese Mutter räumte allerdings ein, dass ihre Tochter sehr empfindlich ihren Mitschülern gegenüber reagiert hatte:

„Für sie war halt dann scho a Attacke, wenn die den Schulranzen gepackt haben und mit dem Fuß weggeschleudert haben“ (E 4, S. 5, 205 f.).

Ebenso betonte sie die Tatsache, dass ihre Tochter für ein solches Umfeld nicht die nötigen Charaktereigenschaften mitbringe:

„Aber A. ist ein Kind, die ist halt nicht so, ich sag jetzt mal, die ist nicht so robust oder so ein Ellenbogenmensch, des is sie net und dann ist es halt zusätzlich noch schwierig“ (E 4, S. 6, 251 ff.).

Diskussion

Es kann konstatiert werden, dass es laut Aussagen der Eltern zwischen ihren Kindern und den Mitschülern zu Formen des Bullying kommt. Wenn man die Auswertung bzgl. des Sprachverstehens in Betracht zieht, könnte davon ausgegangen werden, dass es zum einen gerade aufgrund des schlechten Sprachverstehens zu Missverständnissen gekommen ist, die die Schüler als „verbales Bullying“ bewerteten. Zum anderen wurde von den Eltern konkret darauf hingewiesen, dass die Kinder zum Teil empfindlich waren und dann auch nicht das nötige Durchsetzungsvermögen hatten, sich gegen ihre Mitschüler zu wehren.

Möglicherweise kommt es aufgrund des schlechten Sprachverstehens auch in diesem Bereich zu ungünstigen Folgeerscheinungen, die sich im Laufe der Zeit noch verschlimmern, da die Kinder selbst nicht in der Lage sind, sich zur Wehr zu setzen. Eine Tatsache, die auch von den Lehrern der allgemeinen Schule nicht beachtet wurde, da sie diese weder selbst bemerkten noch von den Lehrern des MSD in ausreichendem Maße dazu angehalten wurden, diesen Prozess zu durchbrechen.

Wiederum muss festgehalten werden, dass es auch in diesem Bereich für den MSD eine besonders wichtige Aufgabe darstellt, die Lehrer der allgemeinen

Schule auf solch mögliche Zustände aufmerksam zu machen und entsprechende Impulse für den Unterricht zu liefern.

Das Verhältnis zwischen hörgeschädigten Schülern und ihren Mitschülern konnte sich durchgängig am Förderzentrum verbessern. Die Eltern geben hierfür folgende Gründe an:

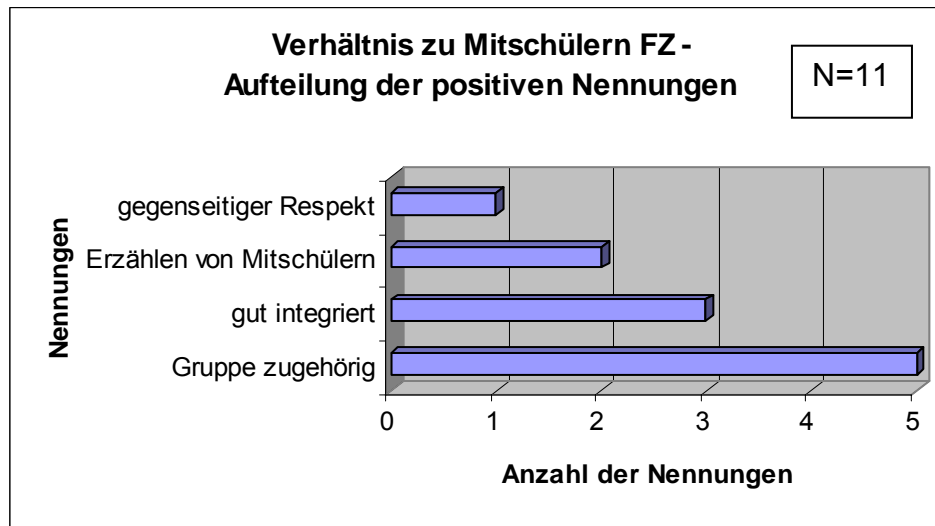


Abb. 24: Verhältnis der Schüler zu ihren Mitschülern am Förderzentrum (Eltern)

Fünf Eltern betonten die Tatsache, dass ihre Kinder am Förderzentrum ein gutes Verhältnis zu ihren Mitschülern haben, da sie sich der Gruppe zugehörig fühlen:

„... er erzählt mir am Wochenende so viel von seinen Gruppenmitgliedern oder wie man sagt, also die Kinder, die mit in seiner Gruppe sind. Ich weiß nicht, früher hat er nicht einmal die Familiennamen von seinen Mitschülern registriert oder hat sie mir gar nicht erzählt“ (E 1, S. 10, 410 ff.).

„Das sind als erstens die Schüler, mit denen sie wieder zurechtkommt. Und weil dann auch nicht so viele in der Klasse drinnen sind. Kommt se gut mit. Und mit den Lehrern kommt se auch ganz gut zurecht. Ja, muss ich schon sagen“ (E 3, S. 7, 276 ff.).

„Ungefähr nach so 'nem halben Jahr, das war auffallend, hat er dann Kontakt gesucht, hat sich unterhalten, und ich denk, das war wirklich sehr, sehr viel, ausschlaggebend war die Gruppe“ (E 7, S. 19, 810 ff.).

Diskussion

Ausschlaggebend für das positive Verhältnis zwischen den Mitschülern scheint bei den Schülern zu sein, dass sie nun das Gefühl haben, einer Gruppe zugehörig zu sein. Ganz offensichtlich brauchen diese Schüler die Bezugsgruppe der hörgeschädigten Schüler.

Das macht sich dadurch bemerkbar, dass die Eltern behaupten, ihr Kind sei nun gut integriert, es würde von Mitschülern erzählen oder man würde sich gegenseitig respektieren.

All diese Faktoren weisen auf eine positive emotionale und soziale Integration hin und könnten dafür verantwortlich sein, dass sich auch aus der Sicht der Eltern bei ihren Kindern ein sog. Bezugsgruppeneffekt (siehe Exkurs Bezugsgruppeneffekt) eingestellt hat. Denn auch nach den Aussagen der Eltern haben sich die Kinder aus den sozialen Vergleichen ihrer hörenden Mitschüler an der allgemeinen Schule gelöst. Sie vergleichen sich nach dem Schulwechsel mit ihren Mitschülern am Förderzentrum. Das passiert in besonders positivem Maße, was an den zahlreichen zustimmenden Angaben der Eltern bzgl. des Verhältnisses ihrer Kinder zu den neuen Mitschülern erkennbar wird.

7.2.3.3 Psychisch-emotionale Befindlichkeit der Schüler

In der folgenden Abbildung zur psychisch-emotionalen Befindlichkeit der integrierten Kinder wurden alle psychischen Auffälligkeiten sowie psychosomatischen Folgeerscheinungen aufgenommen, die von den Eltern genannt wurden:

Psychisch-emotionale Befindlichkeit aS - Aufteilung der negativen Nennungen

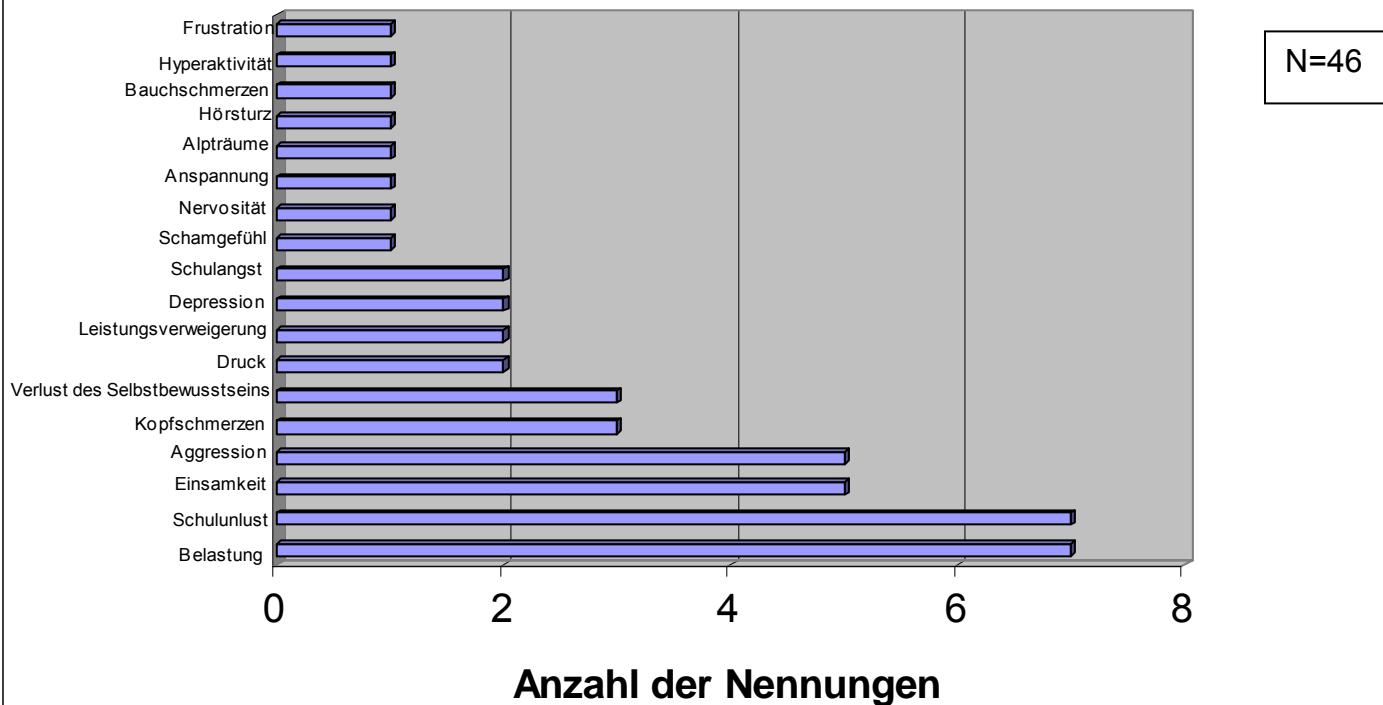


Abb. 25: Psychisch-emotionale Befindlichkeit der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Eltern)

Sieben der zwölf Eltern sprachen hierbei von einem allgemeinen Belastungsgefühl der Kinder:

„Also, wenn ich ehrlich bin, schlecht. Und das war für mich auch ein Grund zum Wechseln, weil sie also immer wieder geweint hat. Und zum Beispiel Mathematik hat ihr unheimliche Schwierigkeiten gemacht. Und wenn man nur gesagt hat, was hast du in Mathematik auf? Hat sie geweint. Und da hab ich gesagt, so kann es nicht weitergehen, ne?“ (E 9, S. 2, 49 ff.).

Viele Mütter stellen besorgt fest, dass ihre Kinder unter psychosomatischen Erscheinungen zu leiden hatten:

„Ja, sie hatte halt praktisch immer, wenn sie in die Schule sollte, Bauchschmerzen. Also mehr so psychosomatisch und hat halt sehr viel geweint“ (E 9, S. 3, 99 ff.).

„Und es war halt schon so mit'm D., dass er halt oft bedrückt war, und dann hat man's schwer aus ihm herausgelockt, dass er eben Probleme dann

g'habt hat, dass er gehänselt worden ist [...], also es is immer eigentlich schlimmer gekommen, man hat des schon absehen können, dass des immer gravierender für ihn g'worden ist und er is a dann nimmer gern in die Schule gangen“ (E 1, S. 3, 113 ff.).

„Und des hat sich dann im Laufe der drei Jahre, wo sie an der Regelschule war, immer mehr gesteigert eigentlich, dieses ungute Gefühl und diese Spannung, bis hin eigentlich, dass A. über diese Zeit gesundheitliche Probleme bekommen hat. Und zwar sehr, dad i sag'n, sehr schwerwiegende. Ähm, also A. hat früh gebrochen, hat starke Migräne bekommen und hat eigentlich auch so vom Körperlichen, genauso wie von ihrer Entwicklung, eher abgebaut“ (E 4, S. 1, 25 ff.).

Neben diesen psychosomatischen Erscheinungen bemerkten die Eltern bei ihren Kindern Formen von Aggression:

„Sie ist zunächst mal wieder aggressiver geworden, ängstlicher, hat zunehmend psychische und körperliche Symptome gezeigt, unter anderem ganz starke Entzündungen, dann äh Blinddarmschmerzen, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, also es war eine Summe von Symptomen, die darauf hingewiesen haben, dass das Kind massiv unglücklich ist in der Schule“ (E 10, S. 1, 6 ff.).

Bei dieser Schülerin gingen die psychischen Belastungen so weit, dass sie an Suizid dachte:

„Und wir ham einfach gemerkt, dass die M. psychisch und physisch immer kränker wird und dass auch so Aussagen kommen wie ich will nicht mehr leben, ich möchte am liebsten im Grab liegen und solche Sachen. Ich hab das auch schriftlich gehabt von ihr, in ihrem Tagebuch, und dann sind bei mir sämtliche Alarmglocken losgegangen und ich hab ihr dann g'sagt, irgendwo müssen wir jetzt ne Lösung finden, weil so geht's nimmer weiter“ (E 10, S. 5, 217 ff.).

Diese Mutter machte der Klassenlehrerin Vorwürfe, da diese behauptete, ihre Tochter würde simulieren:

„Und das Schlimmste war dann, dass man ihr dann in der Regelschule nahe gelegt hat, sie würde die Krankheit selber hervorrufen, um den Problemen aus dem Weg zu gehen. Und das hat ihr letztlich dann, um es mal salopp zu sagen, das Genick gebrochen“ (E 10, S. 1, 19 ff.).

Andere wiederum zogen sich völlig zurück und verweigerten jeglichen Kontakt zu ihren Mitschülern oder auch gleichaltrigen Kindern aus der Nachbarschaft:

„Sie hat sich nicht sehr wohl gefühlt, hat sich nicht getraut zu lesen, vor allem laut vorlesen [...], und sie hat sich sehr in sich zurückgezogen“ (E 2, S. 1, 5 ff.).

„Er war wirklich Außenseiter, in sich geschlossen in der Klasse“ (E 5, S. 2, 44).

„Mir is halt aufgefallen, er war ein Kind, das sehr viel daheim war. Und andere hat er abgelehnt. Hat sich geweigert, mit anderen Kontakt aufzunehmen. Also des war manchmal krass“ (E 7, S. 7, 289 ff.).

Ein Zustand, der sich bei manchen Kindern auch während weiterer Schulbesuchsjahre am Förderzentrum bemerkbar machte:

„Sie is von damals von den ersten beiden Schuljahren doch noch ziemlich, na ja, da will sie einfach net hin, deprimiert“ (E 2, S. 2, 79).

Manchen Kindern war es laut Aussagen der Eltern auch besonders unangenehm, durch das Tragen der Hörgeräte bei den Mitschülern aufzufallen. Als Folgeerscheinungen konnten erhöhtes Schamgefühl und Verminderung des Selbstbewusstseins festgestellt werden:

Sie hat sich geschämt, weil da keiner Hörgeräte getragen hat in dera Klasse, bloß sie [...], die is immer heimgekommen, die war immer so nervös, weil's des mit de Hausaufgaben net kapiert hat und alles“ (E 3, S. 2, 74 ff.).

„Sie hat immer gesagt, ich bin die Einzige und ich, weil ich anders bin. Des hat sie am meisten belastet. Des hat sie so weit getrieben, dass sie sich selbst nicht mehr wert gefühlt hat. Überhaupt nimmer. Also Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen vollkommen am Boden, also des war vollkommen am Boden“ (E 4, S. 5, 173 ff.).

Diskussion

Bereits aus der hohen Anzahl der Nennungen der Eltern, die eine große Bandbreite an unterschiedlichen Belastungsformen aufweisen, wird ersichtlich, dass die psychosomatischen Erscheinungen ihrer Kinder während der Zeit an der allgemeinen Schule eine große Rolle gespielt haben. Als Gründe hierfür können laut Aussagen der Eltern das schlechte Sprachverstehen, daraus resultierende Unsicherheit im Unterricht und im Umgang mit den Mitschülern sowie eine fehlende Unterstützung des jeweiligen Klassenlehrers sowie des Lehrers des MSD angesehen werden. Zieht man die vorangegangenen Auswertungen in Betracht, so kann man an dieser Stelle wieder von einem negativen Kreisprozess sprechen.

Man kann davon ausgehen, dass die psychosomatischen Auffälligkeiten der Schüler für die Eltern einer der Hauptgründe für einen Schulwechsel darstellen. Sie nahmen inhaltlich innerhalb der Interviews einen großen Teil ein.

Es wird ersichtlich, dass die psychosomatischen Erkrankungen der integrierten Schüler zum Teil so stark ausgeprägt waren, dass sie bei manchen Schülern sogar noch nach dem Schulwechsel an das Förderzentrum anhielten und sich auch dort bemerkbar gemacht hatten.

Die meisten Eltern sprachen davon, dass sich ihr Kind innerhalb kürzester Zeit am Förderzentrum erholt hat, und können von einer raschen Gesundung ihrer Kinder berichten. Die Nennungen der zahlreichen positiven Eigenschaften sprechen von einem guten psychisch-emotionalen Zustand der Kinder am Förderzentrum:

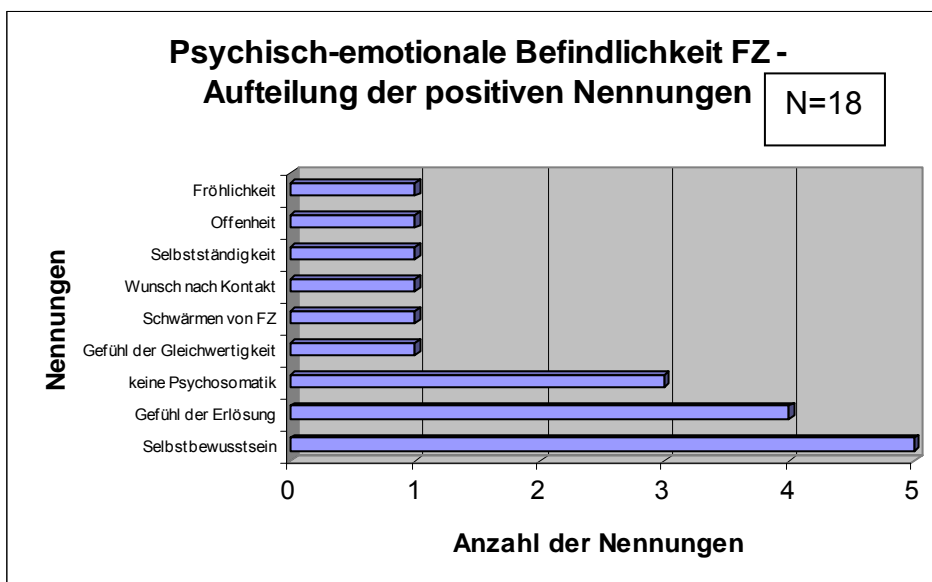


Abb. 26: Psychisch-emotionale Befindlichkeit der integrierten Schüler am Förderzentrum (Eltern)

Für fünf von zwölf Eltern war es besonders wichtig zu betonen, dass ihre Kinder wieder ihr ursprüngliches Selbstbewusstsein erlangt haben:

„Und drum sag ich immer, des war des größte Geschenk für uns, dass sie ihren Platz hat finden dürfen, und sie hat sich so gut dann wieder weiterentwickelt, ihr Selbstvertrauen ist gewachsen“ (E 4, S. 8, 322 ff.).

„Und er sagte mir plötzlich und spontan, ‚Mama weißt du was, in der alten Schule haben sie mich alle verachtet und hier haben sie vor mir Ehrfurcht‘. Ende des Zitats. Ehrfurcht, das heißt also der Klassenlehrer, der Herr M.,

lobt seine Fähigkeiten sehr. Er musste sein Selbstbewusstsein wieder zusammenkriegen, denn es war zerstört“ (E 5, S. 4, 154 f.).

Vier Mütter sprachen von einem erlösenden Zustand, nachdem ihr Kind an das Förderzentrum gewechselt hatte. In Verbindung damit sind auch die psychosomatische Gesundung sowie eine Verbesserung der schulischen Leistung zu sehen und damit auch eine positive Veränderung der Wesenseigenschaften der ehemals integrierten Kinder:

„Und wo er dann angefangen hat, in der vierten Klasse, er war wie ein Neugeborener. Er ging gern in die Schule. Ich konnte mir überhaupt nicht, nicht mal im Traum so einen Wechsel in kürzester Zeit vorstellen. Wenn es mir jemand sagen würde, dieser Wechsel ist verbunden mit einer Renovatio, mit einer psychischen, aber auch physischen, ich würde es nicht glauben, wir haben alle gestaunt“ (E 5, S. 4, 102 ff.).

„Alles hat sich verbessert. Sein Verhalten und seine Noten. Und er ist auch ausgeglichener und fröhlicher. Er war wie unter einem Mühlstein, und das ist jetzt weg. Äh, er hat natürlich seine Macken, angeborene Macken, Selbstmitleid und aufbrausend, aber dieser Dauerstress ist jetzt weg von ihm, und das spüre ich und das ist ganz gut“ (E 5, S. 7, 260 ff.).

„Sie ist natürlich im Vergleich zu vorher viel, viel selbstständiger geworden, wenn man zu ihr sagt, du denk dran, äh deine Tasche für B., die packt alles ein [...] und des macht sie also selbstständig alles, das ist unwahrscheinlich“ (E 12, S. 9, 370 ff.).

„Ja, der ist ganz anders, der ist wie ausgewechselt. Lebhafter und viel fröhlicher, ja. Da fällt die Belastung weg. Die Schule, die ist eine einzige Bereicherung für ihn, ich hab keinen Moment bereut, dass man das gemacht haben, dass man den Schritt gewagt haben“ (E 6, S. 9, 371 ff.).

„Er ist viel aufgeweckter, viel aufgeschlossener. Er ist fröhlicher. Er kommt heim, er singt, er lacht, das war halt vorher nimmer“ (E 8, S. 5, 185 f.).

„... war wieder sehr glücklich, ausgeglichen. Es gab keine Krankheiten, es gab keine psychischen Schwierigkeiten, es war einfach, sie hat sich wohl g'fühl't“ (E 10, S. 10, 416 f.).

Nach der Frage nach dem momentanen Zustand ihrer Tochter antwortete eine Mutter:

„Ganz natürliche vorpubertäre Damen. So würd ich's jetzt beschreiben, mit allen Aufregungen, Höhen und Tiefen, die sie mitnehmen und die sie ausleben, so wie das für ihre Alter sinngemäß ist. Ohne sich persönlich

angegriffen zu fühlen, sondern sich als absolut gleichwertig zu fühlen und also von daher ist das, denk ich mal, für A. in Ordnung“ (E 4, S. 9, 342 ff.).

Das Gefühl der Gleichwertigkeit schlug sich auch in einer anderen Aussage nieder:

„Ungefähr nach so nem halben Jahr, des war auffallend, hat er dann Kontakt gesucht, hat sich unterhalten und ich denk des war wirklich sehr sehr viel, ausschlaggebend war die Gruppe“ (E 7, S. 19, 81 ff.).

Diskussion

Das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder zu ihrer neuen Gruppe, nämlich der ebenfalls hörgeschädigten Schüler am Förderzentrum, wird zwar explizit nur von einer Mutter genannt, dennoch wird aufgrund der Aussagen der Eltern, besonders hinsichtlich der Situation nach dem Schulwechsel, besonders deutlich, dass sich ein Bezugsgruppeneffekt eingestellt hat. Alle Nennungen bzgl. der psychisch-emotionalen Befindlichkeit, die zuvor an der allgemeinen Schule als negativ geschildert wurden, sind am Förderzentrum äußerst positiv bewertet worden. Das subjektive Befinden hat sich in hohem Maße verbessert, psychosomatische Erscheinungen sind zurückgegangen und auch nicht wieder aufgetreten. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Schüler der allgemeinen Schule in ihrer Zuordnungsentscheidung zur Gruppe anderer hörgeschädigter Schüler in positivem Sinne bestärkt sahen, was die Einstellung eines Bezugsgruppeneffektes sehr wahrscheinlich macht.

7.2.3.4 Belastung der Eltern

Neben den zum großen Teil psychosomatischen Auffälligkeiten der Kinder hat sich herausgestellt, dass auch die Eltern zur Schulbesuchszeit ihrer Kinder an der allgemeinen Schule unter großen Belastungen zu leiden hatten, die sich auf die gesamte Familie ausgeweitet haben.

Hierbei wurden auch sog. Einmalnennungen wie „Martyrium“, „Psychoterror“ oder „Folter“ aufgenommen, die hauptsächlich die nachmittägliche Hausaufgabensituation beschreiben.

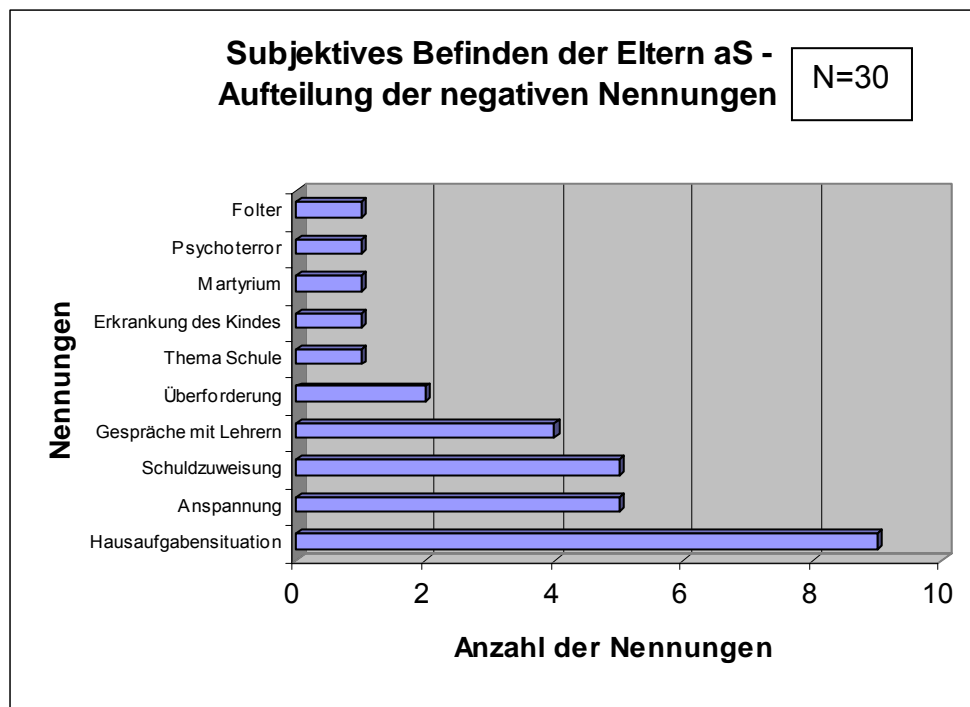


Abb. 27: Belastung der Eltern zur Schulbesuchszeit der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Eltern)

Neun von zwölf Eltern beschrieben die nachmittägliche Hausaufgaben-situation aus folgenden Gründen als belastend:

„Ja, und wenn man sich bei den Hausaufgaben schon ständig streitet und länger braucht, ist das Verhältnis einfach schlecht“ (E 7, S. 14, 592 f.).

„Weil's alle Tage die Gaudi gegeben hat mit ihre Hausaufgaben dann und mit dene Noten und des hat sie dann nicht gepackt“ (E 3, S. 5, 176 f.).

In weiteren Ausführungen erklärte diese Mutter genau, aufgrund welcher Tatsachen die Situation problematisch war:

„Weil sie dann die Hausaufgaben dann schon nicht mehr ganz kapiert hat, wenn sie Hausaufgaben hat machen müssen. Und wenn se dann gefragt hat und der hat es ihr dann nicht richtig erklärt und dann ist sie einfach nicht richtig mitgekommen mit dem. Also des war einfach nichts und so“ (E 3, S. 5, 176 ff.).

Für eine andere Mutter stellte sich die Hausaufgaben-situation ebenfalls problematisch dar. Sie fühlte sich auch offensichtlich von der Klassenlehrerin im Stich gelassen, als sie ihr die Lage erklärte:

Wir ham daheim g'lernt, was ma ham lernen können, also gemeinsam und ich hab mit ihm da ziemlich viel g'macht. Aber was halt in der Schule durchg'nommen wurde, war net da. Des war einfach net da. Und wenn i zur Lehrerin g'sagt hab, ja ob ihr des net auffällt, dass er ausgerechnet des in der Schule, also was in der Schule durchg'nommen wird, dass er das net mitkriegt. Ah ja, des liegt daran, weil er immer träumt und immer abschweift“ (E 6, S. 1, 17 ff.).

Besonders schwierig war für diesen Schüler, dass er die mündlichen Hausaufgabenaufträge überhaupt nicht akustisch wahrnehmen konnte:

„Er hat dann manchmal gar nimmer g'wusst daheim, was hab i eigentlich auf, des hat se [Anm. der Verfasserin: die Klassenlehrerin] mündlich g'sagt und des hat er dann net mitkriegt“ (E 6, S. 2, 69 ff.).

Ähnliches berichteten andere Mütter von ihrem Kind:

„Er kam oft heim und wusste net, was gemacht worden ist, konkret. Mir ham dann das Buch genommen, das Schulheft genommen, nachg'schaut und erst mal wiederholt und dann in den Hausaufgaben des halt alles versucht [...], ich hab halt zu Haus gemerkt, ich muss immer mehr tun und trotzdem ist er abgessackt“ (E 7, S. 1, 16 ff.).

„Und ich konnte mit drei Kindern und berufstätig mich net jeden Abend hinhocken und auch noch nachpauken. Erstens kann ich's ja auch net, bei mir ist das dreißig Jahre her und ich find, Kinder sollen in der Schule ihr Zeug lernen und dann ihre Hausaufgaben machen. Ich kann schon mal a bissl helfen, aber den Kindern ein richtiges Aufbaustudium geben, das ist einfach net drin, da hab ich mich völlig überfordert g'fühlt“ (E 10, S. 7, 287 ff.).

Es wird deutlich, dass die problematische Hausaufgaben-situation sehr eng mit dem schlechten Sprachverstehen oder auch mit dem zu hohen Sprechtempo des Lehrers an der allgemeinen Schule zusammenhängt:

„Es gab viele Probleme bei den Hausaufgaben, er hat sehr lange gebraucht und er war sehr bockig, er war einfach völlig unzufrieden mit sich und hat sich dann auch oft geweigert [...]. Und immer das, ja, das hat er zwar heute an der Tafel gesagt, aber verstanden hab ich des nicht“ (E 7, S. 14, 578 f.).

„Auch in manchen Sachen war das einfach zu schnell für sie. Sie hätte noch einmal eine extra Erklärung gebraucht und hat auch manches nicht mitbekommen, also auch was Hausaufgaben betrifft. Sie wusste oft nicht, was sie genau aufhat. Und das war also problematisch. Und auch für erste

und zweite Klasse, was wir hatten, sehr langwierig, das immer nachzuarbeiten. Sie saß also jeden Tag zwei bis drei Stunden“ (E 9, S. 1, 10 ff.).

Fünf Eltern berichteten aus unterschiedlichen Gründen von einem Gefühl der Anspannung, das sich sowohl auf sie selbst als auch zum Teil auf die ganze Familie ausgewirkt hat:

„... ich war schon immer in so einer „Hab-Acht-Stellung“ weil daran hab ich eigentlich selbst gemerkt, wie ich unter dem Ganzen schon gelitten hab“ (E 4, S. 7, 292 f.).

„Und na ja, des war’n schon Belastungen, weil manchmal haste net dran gedacht, dass des an den Ohren liegen kann, oder manchmal war’s des vielleicht auch net. Man is halt immer im Ungewissen“ (E 7, S. 6, 254 ff.).

Dann ist sie zamgebrochen. Und des war so meine subjektive Meinung und mein Eindruck von dieser Zeit, die für uns als Eltern auch sehr schmerzhaft war. Und ich möchte diese Zeit auch nicht mehr erleben. Ich würd’s auch nie mehr machen, wenn ich noch mal zu tun hätte“ (E 10, S. 1, 27 ff.).

„Ja, mit Sicherheit wirkt sich des auf den Rest der Familie aus, des is, is ganz klar, ich mein äh mit Friede, Freude, Eierkuchen ist da nimmer viel drin, diese gereizte Stimmung und des überträgt sich natürlich auf alle, die im Haus noch mitwohnen, des is klar“ (E 12, S. 5, 179 ff.).

Fünf Mütter machten sich aufgrund der Situation selbst Vorwürfe, weil sie mit dem Erledigen der Hausaufgaben überfordert waren bzw. sahen, dass sich trotz erheblichen Aufwandes zu Hause, die schulischen Leistungen verschlechterten. Zudem sahen sie, dass es notwendig war des Öfteren den Klassenlehrer des Kindes aufzusuchen, um mit ihm ein persönliches Gespräch zu führen:

„Er kam oft heim und wusste net, was gemacht worden ist, konkret. Mir haben dann das Buch genommen, das Schulbuch genommen, nachgeschaut und erst mal wiederholt und dann in den Hausaufgaben des alles versucht. Es klappte im Verhältnis gut, aber mir haben viel mehr tun müssen als andere und grad in der vierten hab ich dann auch gemerkt, wie es absackt“ (E 7, S. 1, 16 ff.).

„Und ich hab gewusst, ich kann’s nicht auffangen. Da kann ich mich noch so intensiv mit ihm beschäftigen. Ich kann’s einfach zu Hause net auffangen und er sackt mir ab“ (E 7, S. 5, 185 ff.).

„... entweder a Kind kommt mit, des is o.k. und wenn net, dann muss der Elternteil zu Hause schau’n, dass es einigermaßen geht. Da bin ich überfordert gewesen, also stellenweise, stellenweise schon“ (E 6, S. 10, 402 ff.).

„Ich denk, so manchmal hab ich das Gefühl gehabt, die denken oder äh ja, wie soll ich mich ausdrücken, dass das an mir liegt, dass ich da immer hinrenn oder so mit dem Kind irgendwie“ (E 2, S. 8, 315 ff.).

„Weil er hat total abgeblockt und wollt nix mehr machen und wir waren dann so unter Druck, weil, wenn er dann nix gebracht hat in der Schul, bist ja schon wieder zum Lehrer g'rennt, was da los ist [...], des is a Last auf der ganzen Familie g'wesen“ (E 1, S. 16, 663 ff.).

Eine Mutter benannte diese Zeit sogar als Folter und entwickelte besonders deswegen Schuldgefühle, weil sie auf ihren Sohn Druck ausüben musste, was ihr sehr widerstrebte:

„Des war a Folter für ihn und für mich. Durch den ewigen Druck, den i ausüben musste, und dann war ja oft, i wollt ihn ja net schimpfen, aber des war zwangsläufig, weil er eben träumte und abschweifte, i musst ihn wieder herholen und dann kamen halt a Worte, hässliche Worte“ (E 6, S. 4, 155 ff.).

Sie machte sich schwere Vorwürfe, dass sie ihr Kind bei den Hausaufgaben nicht adäquat unterstützen konnte:

„... also echt, für mi war des ganz schrecklich. Weil i mit der Situation irgendwie net zurechtkam, weil i ma gedacht hab, des is doch net so viel Hausaufgabe, des is doch zu schaffen und warum geht des net. Und warum schaff ich des net, dass mein Kind das halt so macht, wie ich mir das vorstell (E 6, S. 169 ff.).

Trotzdem war eine Mutter froh, dass ihr Kind zunächst an der allgemeinen Schule geblieben ist. Sie war der Meinung, dass es wichtig sei, es dort versucht zu haben. Im Falle einer Einschulung des hörgeschädigten Kindes am Förderzentrum ab der ersten Klasse hätte sie das Gefühl gehabt, eine Chance verpasst zu haben:

„Äh, ich bin allerdings auch der Meinung, es war gut, dass wir ihn erst in der Regelschule hatten. Denn sie haben uns gesagt, er ist so ein Grenzfall. Er hat 'ne Hochtonschwerhörigkeit, aber es könnte in der Regelschule klap-pen“ (E 7, S. 20, 828 ff.).

Diskussion

Für die Eltern der integrierten Schüler stellt zur Schulbesuchszeit an der allgemeinen Schule neben Schuldzuweisungen innerhalb der Familie und den

Gesprächen mit den Lehrern, das permanente Reden über Schule, die tägliche Hausaufgabensituation den belastendsten Faktor dar.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Hausaufgabensituation vor allem deswegen problematisch war, weil die integrierten Schüler die Hausaufgabenaufträge akustisch gar nicht oder nur zum Teil wahrnehmen konnten. Offensichtlich wurde der schriftliche Eintrag in das Hausaufgabenheft nicht von den Lehrern der allgemeinen Schule kontrolliert. Zum Teil kannten die Schüler ihre Aufträge, konnten den sprachlichen Inhalten des Unterrichtsgeschehens aber nicht so weit folgen, dass die Hausaufgaben am Nachmittag allein gelöst werden konnten. So waren die Mütter, in einem Fall der Vater der Schüler gezwungen, sich mit den Hausaufgaben ihrer Kinder auseinander zu setzen, und stellten zum Teil fest, dass sie selbst damit überfordert waren. Daraus resultierten Gefühle wie Anspannung oder Unsicherheit und die Tatsache, dass innerhalb der Familie nahezu ausschließlich über die Schule bzw. die Hausaufgaben gesprochen wurde. Zudem sahen die Eltern sich gezwungen, aufgrund der schwierigen Situation den Klassenlehrer des Kindes aufzusuchen. Ihnen war dabei bewusst, dass sie dies öfter als die Eltern der anderen Kinder tun mussten, was Schuldgefühle bei den Eltern hervorrief.

Als Aufgaben für den MSD kann hier das Bewusstmachen der genannten Probleme der Eltern angesehen werden. Zum anderen wäre es besonders wichtig, die Lehrer der allgemeinen Schule darauf hinzuweisen, dass zum einen die Inhalte des Unterrichts von den integrierten Schülern in erforderlichem Umfang aufgenommen worden sind und zum anderen die Hausaufgabenaufträge verstanden und infolge einer Kontrolle im Hausaufgabenheft schriftlich fixiert werden.

Wie auch bei den Schülern verbesserte sich der Belastungszustand der Eltern oft bereits nach kurzer Zeit, nachdem ihr Kind an das Förderzentrum gewechselt hatte. Es kann eigentlich nicht mehr von Belastung gesprochen werden, da die Eltern ihren subjektiven Zustand durchweg als positiv beschrieben:

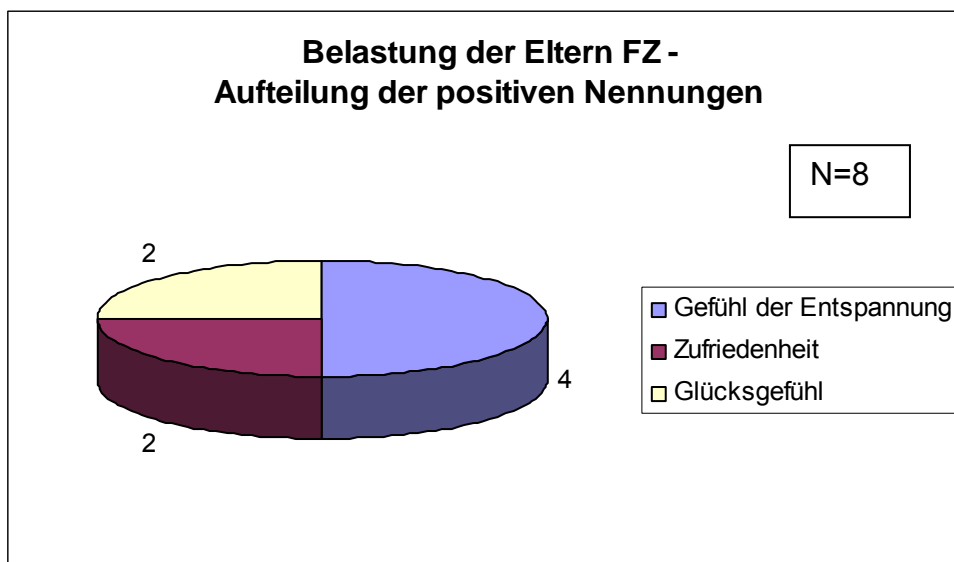


Abb. 28: Belastung der Eltern zur Schulbesuchszeit der integrierten Schüler am Förderzentrum (Eltern)

Zwei Eltern konnten von einem zufriedenen Zustand sprechen. Dieser resultierte zum einen daraus, dass sich die Eltern sicher waren, dass sich der Zustand ihrer Kinder bei einer Verlängerung der Schulbesuchszeit an der allgemeinen Schule maßgeblich verschlechtert hätte, und zum anderen sahen, dass sich ihr Kind am Förderzentrum positiv entwickelt hat und sich auch die schulischen Leistungen verbessert haben, und sie sich so keine Sorgen um die schulische und damit auch berufliche Zukunft ihres Kindes machen brauchten:

„Ich bin eigentlich bin ich zufrieden, dass wir das gemacht haben, muss ich sagen, dass wir da runtergegangen sind, ehrlich, weil, ich finde, wenn die da in L. geblieben wäre, die wär mir da untergegangen drinnen, ja schon“ (E 3, S. 8, 306 ff.).

„Also schon, dass se gute Noten hat, dass es vielleicht weitergeht, aber ich bin ja so froh, dass des jetzt überhaupt mal klappt“ (E 2, S. 9, 348).

Es ist o.k., es ist gut und ich hab dann wieder gut geschlafen. Die Familie war wieder zufrieden und alle waren glücklich“ (E 10, S. 11, 454 f.).

Besonders froh waren sie darüber, dass ihr Kind die Hausaufgaben allein bewältigt und sich ihre Sorge deswegen auch auf ein Mindestmaß verringert hat:

„Sie ist eigentlich schon strebsam, muss ich sagen, weil die Hausaufgaben und alles, ja, dass alles passt. Ja, eigentlich muss ich sagen, bin ich zufrieden“ (E 3, S.7, 267).

„Also und ich denk, dass einfach mehr Rücksicht auf sie genommen wurde, und es hat sich natürlich drastisch verringert, die Zeit, wo sie Hausaufgaben

machen musste oder nachlernen musste. Also, das waren für mich sehr erholsame Jahre, muss ich sagen“ (E 9, S. 5, 214 ff.).

Diskussion

Innerhalb kurzer Zeit entspannt sich auch für die meisten Eltern die Lage, nachdem ihr Kind an das Förderzentrum gewechselt hatte. Zum einen stellen sie fest, dass die Hausaufgaben von den Kindern selbstständig bearbeitet werden können, sich die Noten verbessert haben und sie aufgrund dessen keine Zukunftsängste bzgl. ihres Kindes ausstehen hatten. Als Gründe hierfür kann wohl das gute Sprachverstehen der Schüler angesehen werden, da die Lehrer hierfür speziell ausgebildet sind. Zudem befinden sich maximal zwölf Kinder in den Klassen des Förderzentrums, was sich positiv auf den Geräuschpegel innerhalb der Klasse auswirkt. Bei den Eltern entfallen als Konsequenz über lange Zeiten hinweg das „Hausaufgabenerledigen“ und daraus resultierende häufige Besuche bei den Lehrern, Schuldzuweisungen in der Familie oder Ähnliches.

Einige Mütter beschreiben die neue Situation als Glücksgefühl. Es wird ersichtlich, dass sie unter einer großen Anspannung zu leiden hatten, die durch die offensichtlich adäquate Beschulung ihres Kindes am Förderzentrum entfallen ist.

7.2.3.5 Schulische Leistung

Zwei der zwölf befragten Schüler konnten nach Aussagen der Eltern befriedigende Leistungen an der allgemeinen Schule aufweisen. Bei den restlichen acht Schülern verschlechterten sich die Schulnoten zum Teil so massiv, dass sich bei den Eltern die Frage nach einer Wiederholung der Klasse oder nach einem Schulwechsel stellte.

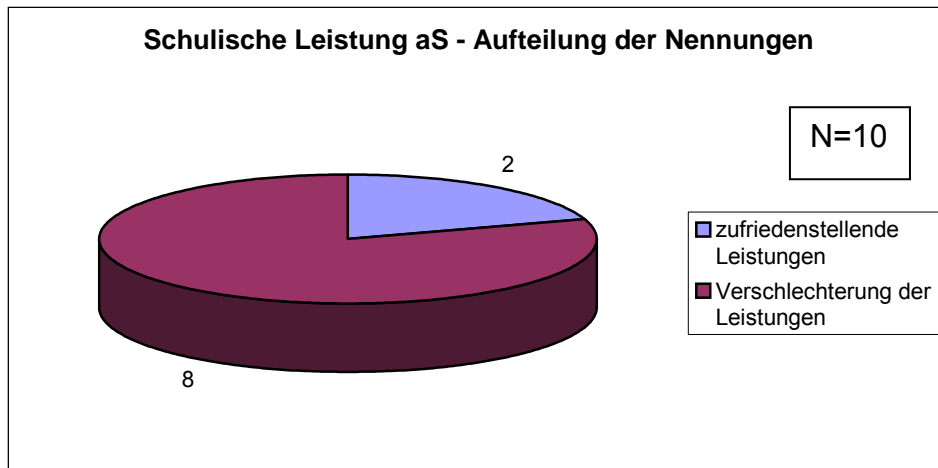


Abb. 29: Schulische Leistung der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (Eltern)

Ein Großteil der Mütter stellte bei ihren Kindern schlechte schulische Leistungen zu dieser Zeit an der allgemeinen Schule fest:

„Also, er hat in Deutsch, in Deutsch und in Mathe hat er also große Probleme. Vier, Fünf und Sechs waren die Noten immer“ (E 8, S. 2, 59 f.).

Einige geben an, dass sich die Noten ihrer Kinder verschlechterten, obwohl sie mehr als andere Mütter mit ihnen am Nachmittag lernten:

„Es klappte im Verhältnis gut, aber wir haben immer mehr tun müssen als andere und gerade in der vierten hab ich dann auch gemerkt, wie er absackt“ (E 7, S. 1, 19 ff.).

Aus den Aussagen einer Mutter wurde besonders deutlich, dass dieses Absinken der Leistungen an der allgemeinen Schule ihrer Meinung nach auch nicht aufzuhalten gewesen wäre:

„... und so is er eigentlich immer mehr zurückg'fallen und wenn ma ihn da dring'lassen hätt, also er wär eigentlich sang- und klanglos untergegangen, also des is sicher, ne“ (E 11, S. 12, 526 ff.).

Dieser Zustand war für einige Schüler umso problematischer, da sie sehr ehrgeizig waren und offensichtlich bei gleicher nachmittäglicher Mühe weniger als ihre Mitschüler erreichten:

„Und außerdem kommt noch dazu, unsere M. ist ein sehr ehrgeiziger Mensch und wenn's dann mit Vierer und Fünfer losgeht, dann dreht sie

durch und sieht rot. Das ist dann für die natürlich auch schwierig gewesen, ne“ (E 10, S. 6, 252 ff.).

„Also des hat se gar nicht gemocht, wenn se schlechte Noten gehabt hat“ (E 3, S. 234 f.).

Diskussion

Es wird ersichtlich, dass ein Großteil der integrierten Schüler mittelmäßige bis schlechte Noten an der allgemeinen Schule hatte. Keiner der Schüler hatte gute bis sehr gute Zensuren. Bei den meisten Schülern verschlechterten sich die schulischen Leistungen sogar so drastisch, dass ein Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe nicht möglich gewesen wäre, so dass die Eltern zum großen Teil dazu angehalten wurden, über andere Lösungen und damit auch andere Beschulungsmöglichkeiten nachzudenken.

Die schlechten schulischen Leistungen sind als Folge mehrerer Faktoren anzusehen: im Mittelpunkt das schlechte Sprachverstehen, denn es zieht nicht nur eine problematische Hausaufgabensituation nach sich, sondern es kann auch eine Einschränkung der mündlichen Beteiligung im Unterricht erfolgen, da die Schüler beispielsweise auf Fragen von Lehrern oder Mitschülern, die sie nicht richtig verstanden haben, nicht in korrekter Weise antworten können.

Zum anderen können dadurch Wissenslücken entstehen, die sich auch bei schriftlichen Leistungsanforderungen widerspiegeln. Massive Verschlechterung der schulischen Leistungen sowie ein problematisches Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern, das zum Teil ebenfalls durch sprachliche Missverständnisse entstanden ist, kann zudem zu einem gewissen Unmut bei den Schülern beigetragen haben. Es sieht so aus, als könnten die schlechten schulischen Leistungen ebenfalls in den negativen Kreisprozess, wie er bereits in den vorherigen Punkten erwähnt wurde, eingeordnet werden. Sie können aus der Sicht der Eltern als einer der Hauptgründe für den Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum angesehen werden.

Laut Aussagen der Mütter können sich bei einigen Schülern die schulischen Leistungen nach der Einschulung am Förderzentrum verbessern. Manche Eltern machen hierzu keine Angaben.

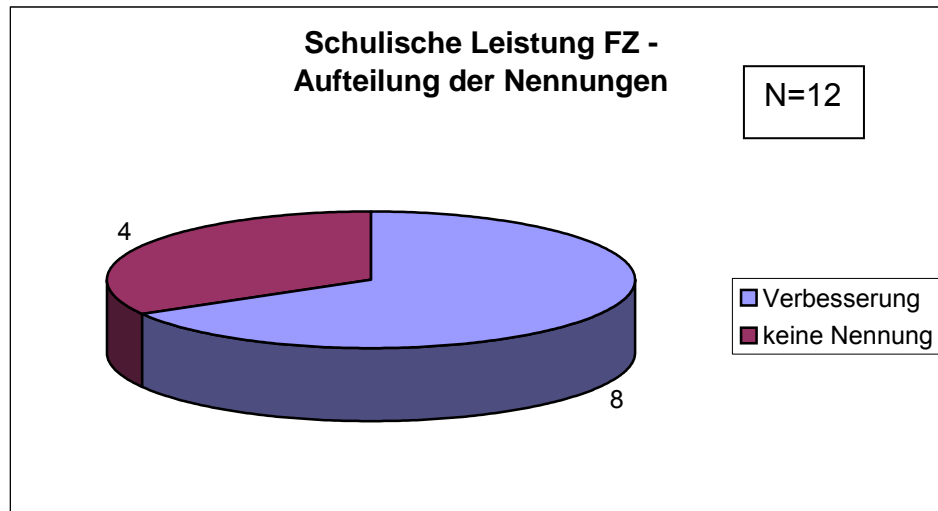


Abb. 30: Schulische Leistung der integrierten Schüler am Förderzentrum (Eltern)

Die Ausführungen der Mütter hierzu könnten als nahezu einheitlich angesehen werden:

„Sie schreibt gute Noten, macht fleißig mit und ist auch zufrieden, ja“ (E 3, S. 7, 260 f.).

„Sein Zeugnis war hervorragend, er hat ’nen Notendurchschnitt von 1,9, also es war super“ (E 7, S. 17, 730 f.)

„Und sie hat’ s phantastisch g’schafft, sie hat dann sogar ihren Quali gemacht mit 2,2“ (E 10, S. 10, 414 f.).

Diskussion

Acht der zwölf Eltern können Angaben zu den guten schulischen Leistungen ihrer Kinder am Förderzentrum machen. Im Vergleich zu der Zeit an der allgemeinen Schule kann man bei all diesen Schülern von einer Verbesserung der schulischen Leistungen sprechen. Es kann davon ausgegangen werden, dass organisatorische Rahmenbedingungen, Ausbildung der Lehrkräfte etc. dazu führen, dass die hörgeschädigten Schüler, die zuvor aufgrund ihrer schlechten Zensuren frustriert waren, am Förderzentrum zu Leistungen angespornt werden, zu denen sie an der allgemeinen Schule nicht fähig gewesen wären. Es ist zu vermuten, dass sich auch in diesem Punkt ein sog. Bezugsgruppeneffekt eingestellt hat, da Schüler sich innerhalb einer Klasse gerade über die Schulnoten vergleichen und auch definieren. Durch den Schulwechsel an das Förderzentrum wurde der negative Kreisprozess, der sich an der allgemeinen Schule eingestellt hat, unterbrochen und mit einer Wendung zum Positiven aufgelöst.

Der Grund dafür, dass einige Eltern keine Aussagen bzgl. der Schulnoten gemacht haben, könnte sein, dass sich die zuvor in negativem Maße angegebenen Begebenheiten wie auch die Schulnoten so sehr zum Positiven verändert haben und somit am Förderzentrum keine übergeordnete Rolle mehr spielen.

7.2.3.6 Gründe für Verzögerung des Schulwechsels

In diesem Zusammenhang erscheint auch die Tatsache wichtig, warum die Kinder nicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt die Schule gewechselt haben und es überhaupt zu psychosomatischen Auffälligkeiten von so hohem Ausmaß gekommen war.

Einige Eltern betonten, dass sie ihr Kind schon früher in eine ihrem Kind adäquate Einrichtung geben wollten. Sie bedauerten die Verzögerung des Schulwechsels und gaben hierfür folgende Gründe an:

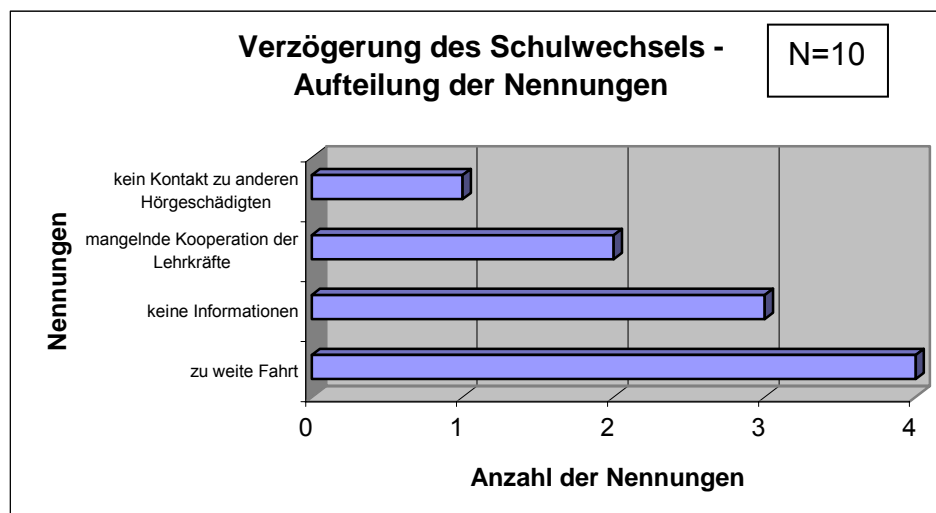


Abb. 31: Gründe für die Verzögerung des Schulwechsels (Eltern)

Manche Mütter waren der Überzeugung, dass ihr Kind für eine tägliche Busfahrt zum Förderzentrum bzw. eine Internatsunterbringung noch zu jung sei:

„... der einzige Grund, warum wir dieses Kind nicht von Anfang an dort hingebracht haben, war diese Fahrtstrecke. Weil das halt ein immenser Zeitaufwand ist und da war sie noch, also ich hab g'meint, da war sie mir noch zu klein“ (E 4, S. 8, 328 ff.).

Drei Mütter berichteten davon, dass sie überhaupt nicht gewusst haben, dass es eine Einrichtung für Hörgeschädigte gibt, und beklagten den Zustand, nicht früher angemessene Informationen erhalten zu haben:

„... und von der Schule aus, wo sie alle die Atteste in die Hände bekamen von der Leiterin, von der Klassenlehrerin auch, hat uns niemand gesagt, dass es eine Einrichtung gibt oder sprich eine Schule für die Schwerhörigen oder dass es einen pädoaudiologischen Test gibt“ (E 5, S. 2, 74 ff.).

„Es hat uns gar niemand empfohlen gehabt, das Kind in eine Schwerhörigenschule zu geben. Also die J., die Schwerhörigkeit war bekannt und da hat man gemeint mit nem Hörgerät, das genügt, der Ausgleich“ (E 9, S. 8, 343 ff.).

Wobei wir zu dem Zeitpunkt net amal wussten, dass es so a Schule gibt, ganz ehrlich, also des muss ich a sagen, Eltern, die solche Kinder haben, mit Hörgeräten oder einem Hörschaden oder auch Hyperaktivität oder Sonstiges, man steht ziemlich alleine da, muss man sagen“ (E 11, S. 8, 339).

Eine Tatsache, die sehr verwunderlich erscheint, da zumindest acht Kinder mehr oder weniger von einem Lehrer des MSD betreut wurden (siehe Punkt 7.1.1). Ebenso wurde davon berichtet, dass die Klassenlehrer oder sogar die Rektoren der betroffenen Schüler nicht an einer Kooperation mit den Eltern bzgl. eines Schulwechsels interessiert seien bzw. sogar in einem Fall versuchten, der Mutter einen Schulwechsel auszureden, unter Umständen auch, um den Fortbestand ihrer allgemeinen Schule mit einer hohen Schülerzahl zu sichern:

„...das war auch nicht so extrem, weil der Lehrer immer wieder g’sagt hat, ach lassen sie ihn doch, es gibt doch schlechtere“ (E 7, S. 3, 123 f.).

„Und der Rektor F., der hat mich eben reingebeten, hat anderthalb Stunden mit mir g’sprochen und hat g’sagt, ich soll ma’s doch gründlich überlegen und auch für die Zukunft is des a große Entscheidung für’s Kind, wenn man eben Zeugnisse kriegt von einer Förderschule und nicht von einer Regelschule“ (E 6, S. 10, 413 ff.).

„Und die Regelschule wollte uns an und für sich nicht gehen lassen. Die haben eher abgeraten und haben gesagt, wie sollen doch abwarten und waren also da nicht begeistert davon [...] also die haben jetzt meine Beweggründe für die J. nicht verstanden, an und für sich“ (E 9, S. 4, 155 ff.).

Diskussion

Es muss vorangestellt werden, dass vier der zwölf Kinder nicht vom MSD betreut wurden. Es kann angenommen werden, dass die Verzögerung des Schulwechsels bei diesen Schülern daraus resultiert, dass vom MSD folglich keine Informationen über mögliche Beschulungsarten gegeben wurden.

Die Kinder der Eltern, die von der Möglichkeit eines Schulwechsels an das Förderzentrum wussten, waren zum Zeitpunkt der Überlegungen bzgl. einer anderen Schulform zu einem großen Teil im Grundschulalter. Die Eltern sind der Ansicht, dass ihr Kind sowohl für eine Internatsunterbringung als auch für eine tägliche Busfahrt noch zu jung ist. Möglicherweise kommt hier auch ein überbehütendes Verhalten der Eltern gegenüber ihren hörgeschädigten Kindern zum Tragen.

Zwei der zwölf Eltern beklagen die mangelnde Kooperation der Lehrkräfte bzgl. eines Schulwechsels. Sie hätten sich stärkeres Einfühlungsvermögen gewünscht. An dieser Stelle wird wieder ersichtlich, dass es aus den genannten Gründen zu keiner Aufklärung der Lehrer der allgemeinen Schule durch den MSD gekommen war. Die fehlende Betreuung des MSD ist gänzlich zu kritisieren, da es wahrscheinlich durch die Verzögerung des Schulwechsels bei einigen Schülern erst zu einer solch starken Entwicklung der psychosomatischen Erscheinungen gekommen war.

Eine Mutter weist darauf hin, dass sie schneller zu einer Entscheidung gelangt wäre, wenn sie und ihr hörgeschädigtes Kind mit anderen hörgeschädigten Personen in Kontakt hätten treten können. Es wird ersichtlich, dass der Kontakt hörgeschädigter Schüler zu anderen hörgeschädigten Personen einen wichtigen Faktor darstellt. Dies stellt eine zusätzliche Aufgabe der Lehrer des MSD dar, die evtl. durch Besuche dieser an der Schule oder Herstellung von Kontakten zu z.B. Hörgeschädigtenvereinen etc. realisiert werden könnte.

7.2.3.7 Vergleichendes Urteil der Schularten

Abschließend wurde in den Interviews nach einem Urteil über beide Schularten gefragt. Es stellt sich heraus, dass zusammenfassend von den Eltern bzgl. der allgemeinen Schule fast ausschließlich negative Nennungen und bzgl. des Förderzentrums nur positive Nennungen getätigt wurden:

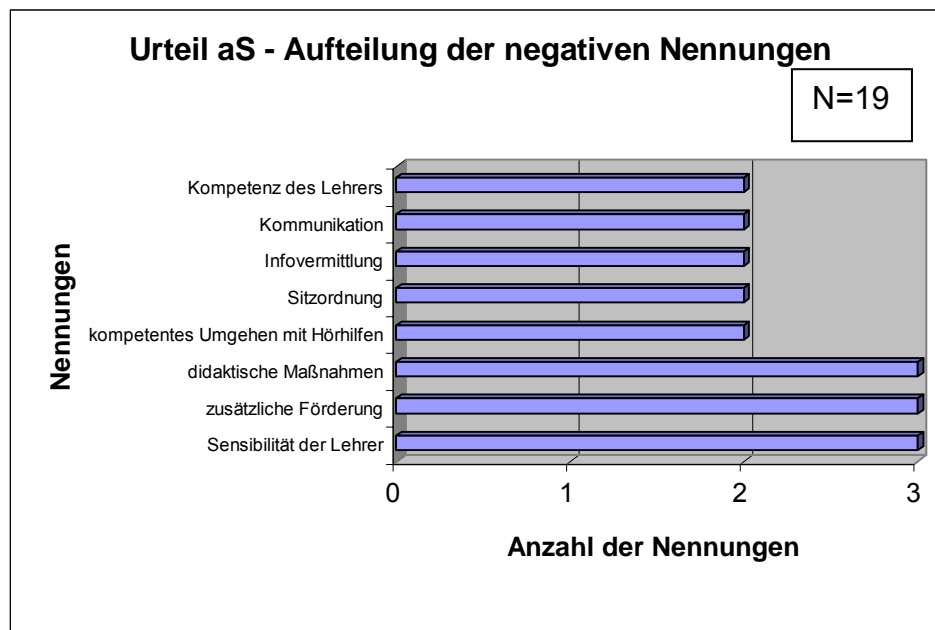


Abb. 32: Allgemeines Urteil über die allgemeine Schule (Eltern)

Drei von zwölf Müttern beklagten die mangelnde Sensibilität der Lehrer der allgemeinen Schule gegenüber ihrem Kind und forderten spezifisches Einfühlungsvermögen:

„Weil die Lehrerin in der ersten, zweiten Klasse immer gesagt hat, du kannst des sowieso nicht. Das hat er mir immer erzählt. Und er könnte sich noch so viel Mühe geben und er schafft das sowieso nicht. Und ich denk, wenn das ein Kind gesagt kriegt, verliert man den Mut“ (E 8, S. 4, 159 ff.).

Drei der zwölf Eltern bedauerten es, dass die Lehrer kaum didaktische hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen haben:

„Und auch ein paar Lehrer waren sehr offen, aber der größte Teil hat einfach g'sagt, wir ham mit unserm Stoff genug zu tun. Wir können net auch noch so 'nen Firlefanz mit so Kindern machen, die da einfach net reinpassen, ne?“ (E 10, S. 5, 208 ff.).

„Er [Anm. der Verfasserin: Klassenlehrer] kann insofern nur Rücksicht nehmen, dass er sie vorne hinsetzt, aber mehr kann er net, bei 26 Schülern“ (E 7, S. 1, 30 f.).

„Und der andere Lehrer hat halt g'sagt, es geht nicht. Ich hab meinen Stoff, ich hab meine Kinder, ich hab auch schwierigere Kinder. Ich setz ihn vorne hin, und das muss einfach genügen“ (E 7, S. 10, 417 ff.).

Bezüglich der Sitzordnung wurden folgende Angaben gemacht:

„Wir haben's ihr halt gesagt, dass er auf dem rechten Ohr schwer hört und sie soll halt ein bisschen Rücksicht nehmen wegen Setzen oder so. Aber es war irgendwie nicht möglich“ (E 8, S. 1, 29 ff.).

„In der Grundschule war ich auch bei der Lehrerin, hab g'sagt, sie soll doch bitte die M. vorne hinsetzen. Und da kam ich zufällig mal in die Schule und hab was gebracht. Und wo saß meine Tochter? In der letzten Reihe“ (E 10, S. 3, 105 ff.).

Andere Mütter benannten ganz konkret den falschen Umgang der Hörhilfen durch die Lehrerin:

„Und da war's dann oft so, dass der B. g'sagt hat: Mama, die Lehrerin hat des g'sagt und manchmal schreit sie so, dann tut des mir so weh und dann is se wieder so leise. Also des hat irgendwo net so hing'haut. Des war nix Halbes und nix Ganzes“ (E 6, S. 1, 34 ff.).

„Oder dass die Mikroportanlage überhaupt nicht von manchen Lehrern benutzt wurde. Und viele Lehrer waren oft der Meinung, wie Musik oder so, dass die Anlage nicht unbedingt nötig wäre. Also es wurde oft vergessen und nachdem das Kind im Grundschulalter in der ersten Klasse war, war sie einfach nicht selbstbewusst genug zu sagen, ich brauche die Anlage. Und hat sie dann, ist nicht auf jeden Lehrer zugegangen und hat gesagt, bitte ziehen sie sie an“ (E 9, S. 1, 23 ff.).

„... weil sie hat ja in der Schule Mikroport getragen, was ja für den Lehrer auch ein bisschen Engagement erfordert, weil er muss des Gerät anstecken, er muss an Kopf, äh Mikrofon, anlegen und da gab's also dann schon Probleme, dass manche Lehrer sich da a wenig veralbert vorkamen oder des war denen zu mühselig und sind net damit zurechtgekommen und solche Sachen eben“ (E 12, S. 1, 25 ff.).

In diesem Fall hat diese Situation schließlich zu einem problematischen Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer geführt. Die Schülerin hat aufgrund fehlender Hörgeräte die Arbeitsanweisungen nicht verstanden und diese auch nicht ausgeführt, wonach der Lehrer der Schülerin eine Trotzhaltung unterstellte:

„Beim Turnunterricht, hat se ja die Hörgeräte net drang'habt und da gab's natürlich auch Probleme und des hat der Turnlehrer nachher als Bockigkeit nausg'stellt und durft se eben die Spiele dann nimmer mitmachen und dann hat's geheißen, du wenn du net willst und net kannst, und dann stell dich so lange an Rand 'naus“ (E 12, S. 3, 88 ff.).

Andere Mütter kritisieren gänzlich die Kompetenz des Lehrers. Sie forderten, etwaige Probleme innerhalb der Klasse bewusst zu machen und gegebenenfalls die Hörschädigung zu thematisieren:

„Und ich denk, wenn man auf diese Situation mal eingehen würde in einer Klasse, ich denk, dass des viel hilft und viel bewusst macht, wie's ihm geht und dass er damit einfach Probleme hat. Und so was ist eigentlich nie gemacht worden“ (E 7, S. 10, 429 ff.).

„Mit einer kleineren Klasse und vielleicht mit einer Lehrerin, die sich da a wenig ausgekannt hätt, obwohl, des is vielleicht zu viel erwartet, von einer normalen Regelschule hätt mer des vielleicht auch schaffen können, ne, aber des waren einfach auch viele Sachen, die eben nicht gepasst ham“ (E 11, S. 2, 68 ff.).

„... aber wir mussten dann auch feststellen, dass auch die Lehrerin da nimmer mitmachen wollte, sie konnte da auch einfach nimmer, weil sie selber überfordert war“ (E 11, S. 13, 574 ff.).

Eine andere Mutter beklagte den Zustand, dass die Lehrerin an der allgemeinen Schule, an der ihr Kind oft im Unterricht geweint hat, nicht offen mit ihr selbst darüber gesprochen hat:

„Und dass mir das auch die Lehrerin nicht mitgeteilt hat, was ich jetzt an und für sich, nachdem ich regelmäßig nachgefragt habe, eigentlich net für gut befunden hab. Weil ich finde, g'rad ein Kind in der ersten, zweiten Klasse, wenn das regelmäßig im Unterricht heult, sollte man da schon Kontakt mit den Eltern aufnehmen, meiner Meinung nach. Also, das hat mich also etwas verwundert. Bin ich ganz ehrlich“ (E 9, S. 3, 102 ff.).

„Aber ein Kind, wo ein Defizit hat, hätte ich mir gewünscht, dass eben mehr Rücksicht und mehr Kommunikation zwischen Lehrer, Direktor und Eltern vorhanden gewesen wäre“ (E 9, S. 4, 164 ff.).

Diskussion

Einige Eltern beklagen eine mangelnde Sensibilität des Lehrers der allgemeinen Schule. Sie sind der Meinung, dass auf ein Kind mit einer Hörschädigung besonders eingegangen werden sollte. Auf dieses Bedürfnis einzugehen könnte angesichts der Tatsache, dass in eine Klasse der allgemeinen Schule oft noch Kinder mit anderen Auffälligkeiten integriert werden, eher schwierig sein.

Zudem wünschen sie zusätzliche Angebote speziell zur Förderung der Hörschädigung ihres Kindes. Diese Forderung könnte unter Umständen überflüssig werden,

wenn sich Lehrer des MSD in ausreichendem Ausmaß der integrierten Kinder und deren Eltern annehmen würden.

Einige Eltern kritisieren mangelnde schwerhörigendidaktische Kompetenz des Lehrers sowie die fehlenden organisatorischen Maßnahmen. Selbstverständlich sollten die Lehrer der allgemeinen Schule über ein gewisses Maß an schwerhörigenspezifischen Maßnahmen unterrichtet sein, dennoch könnte es an dieser Stelle sogar sinnvoll sein, dass die Lehrer des MSD die Eltern darüber aufklären, dass diese Maßnahmen in einer Klasse mit zum Teil über dreißig Kindern schwierig umzusetzen sind. Aber auch hierfür ist der Einsatz des MSD notwendig. Ebenso scheint für die Eltern die fehlende Kommunikation zwischen ihnen und dem Klassenlehrer ein Problem darzustellen. Sie bemängeln die fehlende Bereitschaft des Lehrers, im Gespräch auf die Situation des Kindes und der Eltern einzugehen. An dieser Stelle kommt wieder die Belastung der Eltern zum Tragen: Wünschenswert wäre die Aufklärung der Lehrer der allgemeinen Schule, dass auch die Eltern einer gewissen Belastung obliegen und dadurch auf Gespräche angewiesen sind.

Das Urteil der Eltern in Bezug auf das Förderzentrum sah entsprechend positiv aus. Die Faktoren, die die Eltern an der allgemeinen Schule vermisst und zum Teil als Vorwurf vorgetragen hatten, wurden am Förderzentrum vorgefunden und daher komplett positiv gewertet.

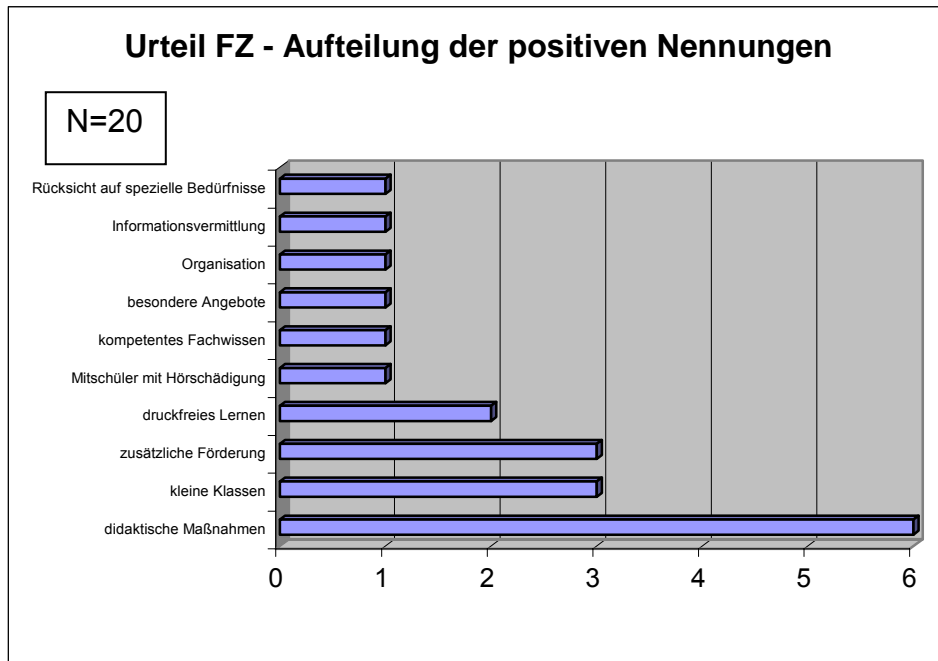


Abb. 33: Allgemeines Urteil über Förderzentrum (Eltern)

Bei sechs Eltern kam es besonders positiv an, dass am Förderzentrum didaktische Maßnahmen ergriffen wurden, um dem Kind den Unterrichtsstoff in adäquater Weise näher zu bringen:

„Aber in der Förderschule, da is des, da is des einfach klar, der will des und des wissen, da muss er eben oft was ankreuzen, also ich find des positiver für des Kind, weil lernen muss man das schon, klar, aber sich so zu formulieren, denn des is halt des Schwierige für a Kind. Gerade in HSK“ (E 6, S. 10, 391 ff.).

„Der is in der Schule besser betreut und äh kann seine Fähigkeiten einfach besser nutzen und sich Wissen besser aneignen“ (E 7, S. 17, 702 f.).

„Ich hab dort auch sehr viel Positives rausgebracht, weil die Lernmethode der Schwerhörigenschule ist einfach wesentlich angenehmer und interessanter und auch praxisnaher wie in der normalen Schule, muss ich schon zugeben“ (E 10, S. 6, 241 ff.).

Es schien auch ein Kriterium für sie darzustellen, dass sich an der Förderschule kleinere Klassen mit maximal zwölf Kindern befinden. Sie sahen es als einen entscheidenden Vorteil für ihr Kind an, dass es dort in einem ruhigeren Umfeld den Unterrichtsstoff aufnehmen und man es so adäquat fördern kann:

„Also das eine war für mich, dass ich der Meinung war, dass die J. in einer kleineren Klasse besser betreut werden kann, also vom Hörschaden und vom Seelischen her, dass sie da besser aufgefangen werden kann“ (E 9, S. 5, 178 ff.).

„Ja, in der Schwerhörigenschule wird halt speziell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen, da sind Fördergruppen und des alles, was ja in der Regelschule auf gar keinen Fall vorhanden ist“ (E 12, S. 6, 253 ff.).

Eine Mutter räumte ein, dass auf ihre Tochter in besonderem Maße eingegangen werden muss und konnte nachvollziehen, dass dies an einer allgemeinen Schule nicht möglich sein kann:

„Sie ist natürlich auch ein Kind, das bisschen Sonderbehandlung bräuchte und des war in so Großklassen, großen Klassen einfach net möglich. Von der Schwerhörigenschule, der Stoff, wie der dargeboten wird und wie die Schüler behandelt werden, des is halt 'ne ganz andere Sache wie in der Regeschule“ (E 10, S. 2, 51 ff.).

Kleine Klassen in Verbindung mit zusätzlichen Angeboten stellten aus der Sicht der Eltern einen großen Reiz für ihre Kinder dar:

„Aber was ihn halt auch gereizt hat, waren die tollen Sportanlagen, die Spielplätze und wir ham halt g'sacht 'ne Klasse mit zehn bis zwölf Schülern“ (E 7, S. 4, 160 ff.).

Eine Mutter betonte die Wichtigkeit, dass ihr Sohn nun mit anderen Hörgeschädigten zusammen ist:

„... ja dadurch, dass er mit vielen Kindern zusammen ist, denk ich, kriegt er ein wenig das Bewusstsein, dass viele Menschen Handicaps haben. Und ich denk des is sogar gut“ (E 7, S. 22, 925 ff.).

Diskussion

Nahezu alle Punkte, die die Eltern im Negativen für die allgemeine Schule genannt haben, wurden auch für das Förderzentrum – allerdings positiv – bewertet. Möglicherweise muss die allzu positive Darstellungsweise der Situation am Förderzentrum kritisch hinterfragt werden: Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich um eine Euphorie handelt, die die große Enttäuschung der Eltern bzgl. der Situation an der allgemeinen Schule zum Vorschein bringen lässt. Interessant wäre daher eine nochmalige Befragung der Eltern hinsichtlich der gegenwärtigen

Situation nach längerem Verbleib am Förderzentrum. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Aussagen nicht derart positiv ausfallen.

7.2.4 Zusammenfassung

Insgesamt verhält es sich so, dass die psychosomatischen Auffälligkeiten der Schüler sowie die Verschlechterung der schulischen Leistungen und die damit verbundenen eigenen Belastungen innerhalb der Familie die Hauptgründe für einen Schulwechsel darstellen. Auch wenn manche Mütter einräumen, dass ihr Kind nicht die geforderten Voraussetzungen für eine gemeinsame Beschulung mit hörenden Kindern besitzt, so beklagen sie dennoch in ihrem Urteil das fehlende Bemühen der Lehrer der allgemeinen Schule hierfür.

Dennoch scheint ebenso das schlechte Sprachverstehen der Kinder für einen Schulwechsel verantwortlich zu sein, da viele psychosomatischen Auffälligkeiten und die damit verbundenen Belastungen der Eltern damit zusammenhängen: Durch mangelndes Sprachverstehen werden Hausaufgaben nicht erfasst, ein Zustand, der zahlreiche Probleme bei der nachmittäglichen Hausaufgabensituation nach sich zieht. Auf der anderen Seite war nach Aussagen der Eltern mangelndes Sprachverstehen auch für Missverständnisse zwischen den integrierten Schülern und deren Mitschülern verantwortlich. Im Empfinden der integrierten Schüler und auch ihrer Eltern kam es zu unterschiedlichen Formen des Bullyings unter den Schülern, wonach diese Kinder zum großen Teil psychosomatische Auffälligkeiten entwickelt haben.

Es ist verständlich, dass die Eltern, anders als ihre Kinder, selbst erheblich mehr von den Auswirkungen des schlechten Sprachverstehens, nämlich den psychosomatischen Folgeerscheinungen, betroffen waren. Sie konnten zum Teil den Beginn sowie die akute Verschlimmerung des psychischen und physischen Zustandes ihrer Kinder, aber nicht die Gründe hierfür erkennen, woraus bei den Eltern ein Gefühl der Unsicherheit und Belastung resultierte.

Ähnlich wie ihre Kinder schildern die Eltern nahezu einheitlich eine Verbesserung der Zustände nach dem Wechsel an das Förderzentrum. An dieser Stelle wäre es interessant, noch einmal nach einem längeren Zeitraum nachzufragen, ob dieser Zustand immer noch anhält oder nur von einer anfänglichen Euphorie ausgegangen werden kann. Da bei den meisten Schülern aber zum Zeitpunkt des Interviews der Wechsel länger als einige Monate zurücklag und sich hier bereits

ein relativ stabiler Zustand eingependelt haben müsste, kann die Vermutung einer totalen Euphorie wieder verworfen werden.

Alles in allem können bei den Eltern wie bei den Schülern mehrere Gründe für den Schulwechsel genannt werden. Einige Faktoren stehen dabei in enger Verbindung bzw. sogar in wechselseitiger Beziehung. Andere Faktoren sind direkt von dem zentralen Hauptgrund des Schulwechsels, nämlich der schlechten psychisch-emotionalen Befindlichkeit der Schüler, abzuleiten.

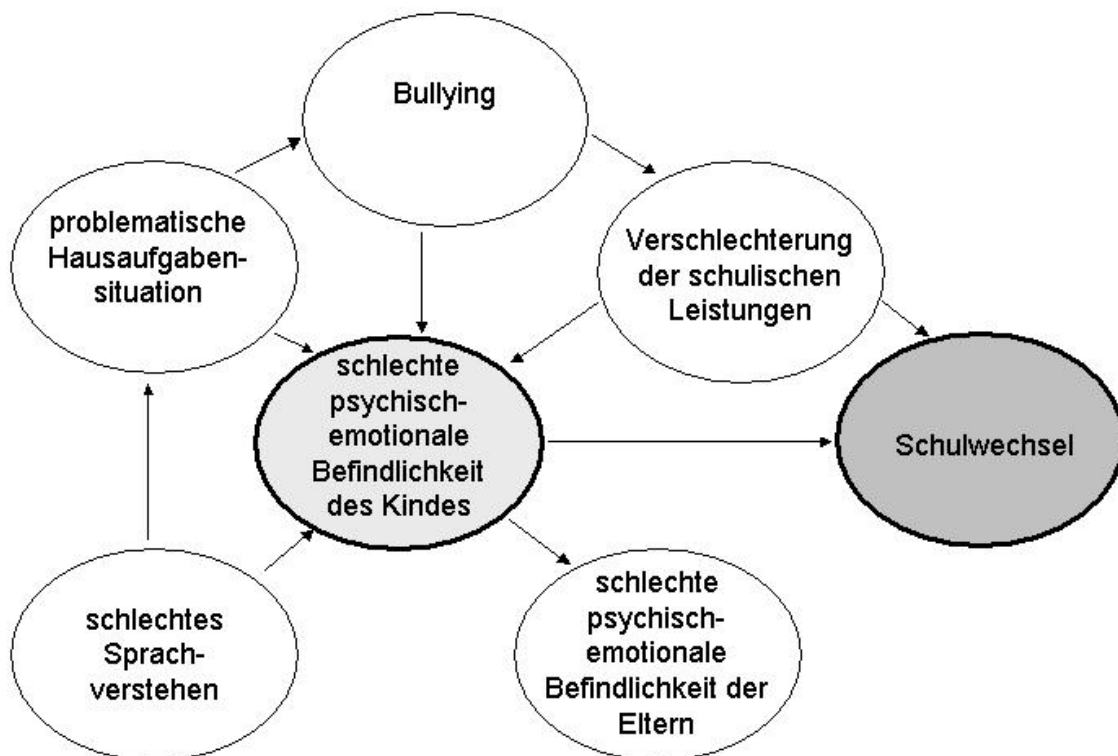


Abb. 34: Multikausales Erklärungsmodell zum Schulwechsel aus der Sicht der Eltern (Eltern)

7.3 Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule

Bei den Lehrern der allgemeinen Schule handelte es sich um die Lehrer, bei denen die integrierten Schüler im Jahre des Schulwechsels unterrichtet wurden. Im Folgenden werden Interviewleitfäden, Kategoriensysteme und Ergebnisse der Interviews vorgestellt.

7.3.1 Interviewleitfaden für Lehrer

Im Gegensatz zu den Schülern und Eltern, die sowohl die Situation an der allgemeinen Schule wie auch die am Förderzentrum schildern konnten, können die Lehrer der allgemeinen Schule insbesondere ihre Sichtweise für die Verhältnisse in ihrer Klasse beschreiben. Auch hier sollen die persönlichen Sichtweisen zu den Ursachen und Gründen des Schulwechsels des hörgeschädigten Kindes, das der jeweilige Lehrer unterrichtet hatte, eruiert werden. Aus diesem Grund ähnelt der Interviewleitfaden inhaltlich dem der hörgeschädigten Schüler und der Eltern. Allerdings wurden hier selbstverständlich weitere Fragen gestellt, die vor allem die unterrichtliche Situation an der allgemeinen Schule betreffen.

Es konnten auch Fragen eingearbeitet werden, die ursprünglich nicht geplant waren, aber nach der Auswertung der Interviews mit den Schülern und den Eltern eine gewisse Relevanz erhielten, wie beispielsweise die Fragen nach der Hausaufgabensituation.

Hierbei ist besonders darauf zu achten, inwieweit sich die Aussagen des Schüler und der Eltern, die sich in weiten Teilen inhaltlich ähnelten, von den Aussagen der Lehrer der allgemeinen Schule unterscheiden oder decken.

7.3.1.1 Haupt- und Detaillierungsfragen

Es folgen die Haupt- und Detaillierungsfragen an die Lehrer der allgemeinen Schule.

Hauptfragen:

- Wie waren ihre Erfahrungen mit dem hörgeschädigten Schüler?
- Sind spezifische Veränderungen bzw. Probleme aufgetreten?
- Welche Ursachen und Gründe für den Wechsel des hörgeschädigten Schülers an das Förderzentrum können Sie nennen?

Detaillierungsfragen:

- Wie war das Verhältnis zwischen ihnen und dem hörgeschädigten Schüler?
- Wie war das Verhältnis zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern?
- Wie war das Verhältnis zwischen dem hörgeschädigten Schüler und dem Lehrer des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes?
- Wie war das Verhältnis zwischen ihnen und den Eltern des hörgeschädigten Schülers?

- Wie war das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer des Mobilen Dienstes?
- Wie beurteilen sie die Hausaufgabensituation für den hörgeschädigten Schüler?
- Welchen Eindruck hatten sie von den Gefühlen/Belastungen des hörgeschädigten Schülers?
- Inwieweit haben sie das Tragen der Hörgeräte des hörgeschädigten Schülers überprüft?
- Haben Sie die Mikroportanlage verwendet?
- Wie war die soziale Stellung des Kindes in der Klasse (Soziogramm)?
- Wie schätzen sie die Qualität der Integration des hörgeschädigten Schülers ein?
- Inwieweit konnte das Thema Hörschädigung im Unterricht thematisiert werden?
- Inwiefern sehen sie Grenzen der integrativen Beschulung von hörgeschädigten Schülern?
- Welche konkreten Gründe gab es für den Schulwechsel?
- Wie war die Situation der Klasse nach dem Schulwechsel des hörgeschädigten Schülers?
- Wie sahen ihr Kontakt und der Kontakt der Klasse zum hörgeschädigten Schüler nach dem Schulwechsel aus?
- Wie beurteilen sie die Entscheidung des Schulwechsels im Rückblick?
- Wann kann eine integrative Beschulung mit einem hörgeschädigten Kind insgesamt erfolgreich verlaufen?
- Was würden Sie ihrem ehemals integrierten hörgeschädigten Schüler ausrichten?

7.3.1.2 Erfahrungen beim Führen der Interviews

Bereits im Vorfeld bei der Planung der Fragen sowie beim Interview selbst wurde darauf geachtet, den befragten Lehrern keinen Vorwurf zu machen, dass eine weitere Beschulung des betreffenden integrierten Schülers nicht mehr möglich war. Besonders durch die Frage, was sie einem Kollegen empfehlen würden, wenn sie einen hörgeschädigten Schüler in der Klasse hätten, wurde versucht, auf die vorhandenen Kompetenzen der Lehrer einzugehen. Es hat sich gezeigt, dass dies eine Möglichkeit darstellte, eine entspannte Atmosphäre während des Interviews zu schaffen.

7.3.2 Erstellung des Kategoriensystems

Bei der Erstellung des Kategoriensystems wurde eine ähnliche Reihenfolge der Fragen ausgewählt, um eine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Schüler und Eltern herzustellen. Darüber hinaus wurden bereits gewonnene Ergebnisse wie die problematische Hausaufgabensituation oder ihr persönliches Verhältnis zu

den integrierten Schülern mit einbezogen, um zu überprüfen, ob auch diese Kategorien aus der Sichtweise der Lehrer der allgemeinen Schule zu einem Schulwechsel an das Förderzentrum geführt haben. Es wurde angenommen, dass die Lehrer der allgemeinen Schule bzgl. der Schulsituation relativ genaue Informationen geben können.

7.3.2.1 Vorläufiges Kategoriensystem

Folgendes vorläufiges Kategoriensystem mit neunzehn Hauptkategorien wurde erarbeitet. Hierbei beziehen sich die Kategorien 1-16 auf die Situation an der allgemeinen Schule, 17-19 auf die Zeit am Förderzentrum.

Nr.	Kategorie	Beschreibung
1-16	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Verhältnis Lehrer-Schüler	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Verhältnis hg Schüler-Mitschüler	a) positiv b) neutral c) negativ
3	Subjektives Befinden des hg Schülers	a) positiv b) neutral c) negativ
4	Verhältnis Lehrer-Eltern	a) positiv b) neutral c) negativ
5	Subjektives Befinden der Eltern des hg. Kindes	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Verhältnis Lehrer- Lehrer vom MSD	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Thematisierung der Hörschädigung im Unterricht	a) oft b) selten c) nie
8	Tragen der Hörgeräte	a) oft b) selten c) nie

9	Verwendung der Mikroportanlage	a) oft b) selten c) nie
10	Aufmerksamkeit im Unterricht	a) positiv b) neutral c) negativ
11	Sprachverstehen im Unterricht	a) positiv b) neutral c) negativ
12	Hausaufgabensituation	a) positiv b) neutral c) negativ
13	Stellung des Kindes in der Klasse	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Qualität der Integration	a) positiv b) neutral c) negativ
15	Schulische Leistung	a) positiv b) neutral c) negativ
16	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Lehrer b) Eltern c) Kind d) Lehrer des MSD e) Sonstige
17-19	FÖRDERZENTRUM	
17	Kontakt der Klasse nach dem Wechsel	a) oft b) selten c) nie
18	Kontakt des Lehrers nach dem Wechsel	a) oft b) selten c) nie
19	Beurteilung des Wechsels im Rückblick	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab. 12: Vorläufiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule (LaS)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

hg: hörgeschädigt

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.3.2.2 Gültiges Kategoriensystem

Nach dreimaliger Durchsicht könnten die Interviews der Lehrer der allgemeinen Schule mit folgenden Kategorien versehen werden. Es handelt sich letztendlich um zweiundzwanzig Kategorien.

Nr.	Kategorie	Beschreibung
1-18	ALLGEMEINE SCHULE	
1	Verhältnis Lehrer-Schüler	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Verhältnis hg. Schüler-Mitschüler	a) positiv b) neutral c) negativ
3	Subjektives Befinden des hg Schülers	a) positiv b) neutral c) negativ
4	Verhältnis Lehrer-Eltern	a) positiv b) neutral c) negativ
5	Subjektives Befinden der Eltern des hg. Kindes	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Verhältnis Lehrer- Lehrer vom MSD	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Verhältnis Schüler-Lehrer MSD	a) positiv b) neutral c) negativ
8	Situation der Klasse	a) positiv b) neutral c) negativ
9	Thematisierung der Hörschädigung im Unterricht	a) oft b) selten c) nie
10	Tragen der Hörgeräte	a) oft b) manchmal c) nie
11	Verwendung der Mikroportanlage	a) oft b) manchmal c) nie
12	Aufmerksamkeit im Unterricht	a) positiv

		b) neutral c) negativ
13	Sprachverstehen im Unterricht	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Hausaufgabensituation	a) positiv b) neutral c) negativ
15	Stellung des Kindes in der Klasse	a) positiv b) neutral c) negativ
16	Qualität der Integration	a) positiv b) neutral c) negativ
17	Schulische Leistung	a) positiv b) neutral c) negativ
18	Auffällige Persönlichkeitsmerkmale	a) von geringem b) von mittlerem c) von hohem Ausmaß
19-21	FÖRDERZENTRUM	
19	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Lehrer b) Eltern c) Kind d) Lehrer MSD
20	Kontakt der Klasse nach dem Wechsel	a) oft b) manchmal c) nie
21	Kontakt des Lehrers nach dem Wechsel	a) oft b) manchmal c) nie

Tab. 13: Gültiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule (LaS)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

HS: Hörschädigung

MPA: Mikroportanlage

HG: Hörgeräte

hg: hörgeschädigt

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.3.3 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die Kategorien aufgeführt, die für das subjektive Befinden der Schüler die größte Relevanz für einen Schulwechsel besaßen. Anschließend werden die Ergebnisse beschrieben, die bei der Auswertung der Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule einen großen Stellenwert eingenommen haben.

Bei der Auswertung der Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule wurden manche Phänomene, die bei der Auswertung der Schüler aufgetreten waren, in besonderem Ausmaße erklärbar. Daher werden an gegebener Stelle die Ergebnisse dieser Auswertung bei der Diskussion der Ergebnisse der Interviews mit den Lehrern der allgemeinen Schule mit einbezogen.

7.3.3.1 Sprachverstehen der Schüler im Unterricht

Beim Sprachverstehen der integrierten Schüler ist zwar die Hälfte der Lehrer der Meinung, dass die Schüler schlecht und zwei nur mittelmäßig verstehen konnten, aber vier Lehrer gehen davon aus, dass die betreffenden Schüler sprachlich dem Unterricht gut folgen konnten.

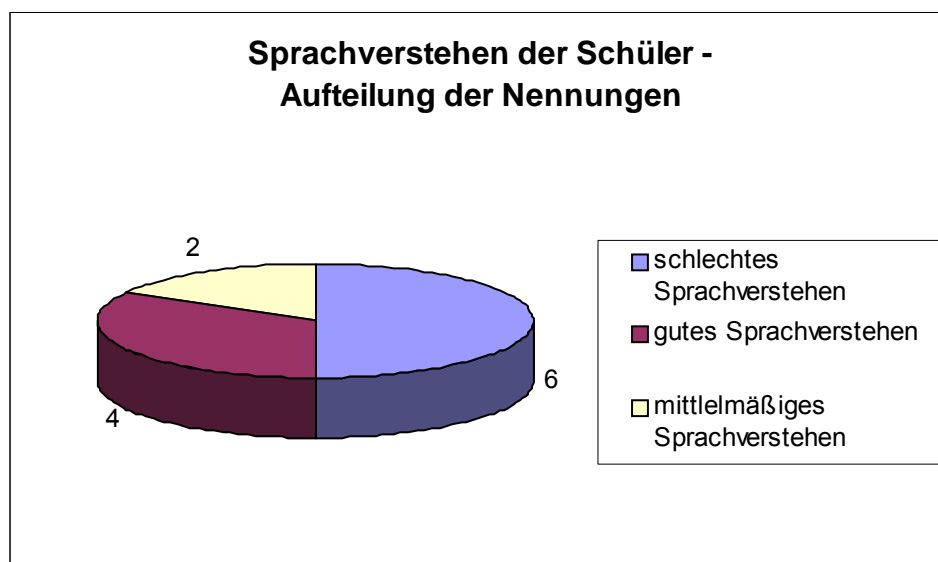


Abb. 35: Sprachverstehen der integrierten Schüler (LaS)

Als Gründe für das schlechte Sprachverstehen gaben sie beispielsweise Ermüdung oder den zu hohen Lärmpegel in der Klasse an:

„... manchmal denk ich auch, war's Ermüdung, denn ich glaub, er hat sich furchtbar anstrengen müssen, dass er etwas mitgekriegt hat vom Unterricht“ (LaS²⁴ 1, S. 5, 200 ff.).

²⁴ LaS steht hier wie im Folgenden für den jeweiligen Lehrer der allgemeinen Schule der geführten Lehrerinterviews.

In der Aussage der folgenden Lehrerin wird besonders deutlich, dass ihr Ursachen wie zu hoher Lärmpegel für schlechtes Sprachverstehen gar nicht bewusst waren und sie erst nach einem spezifischen Hörtest des integrierten Schülers auf dessen Hörschädigung aufmerksam wurde:

„...wenn jetzt Hintergeräusche waren, wie etwa in der Klasse, so Gemurmel, das wurde bei dem Test, da konnte er nichts hören“ (LaS 5, S. 2, 67 f.).

Folgende Lehrer gingen von einem mittelmäßigen Sprachverstehen aus:

„Es hat keine Besonderheiten bei ihm gegeben. Weder nachdem – ja, auch nicht im negativen Sinn“ (LaS 7, S. 5, 180 f.).

Manche Lehrer waren auch der Meinung, dass ihre Schüler dem Unterrichtsgeschehen in ausreichendem Maß folgen konnten:

„Ja, also ich würde sagen, sie hat alles mitbekommen, wenn sie aufmerksam war. Also sie hat alles hören können, die anderen Kinder verstanden“ (LaS 2, S. 4, 155 ff.).

„... und ich den Eindruck hatte, sie kann dem Ganzen ganz normal folgen“ (LaS 3, S. 5, 202).

Diskussion

Es wird ersichtlich, dass zwar die Hälfte der Lehrer von einem schlechten Sprachverstehen für die hörgeschädigten Schüler ausgeht, aber diesbezüglich auch keine Bereitschaft erkennen lässt, spezielle Maßnahmen hierfür zu ergreifen. Dies kann als erschreckende Tatsache angesehen werden, da zum einen alle Schüler dieser Lehrer von einem schlechten Sprachverstehen gesprochen haben, also die andere Hälfte der Lehrer entgegen der Schülermeinung von einem guten bis mittleren Sprachverstehen ihrer Schüler ausgeht und zum anderen der für die Schüler genannte Hauptgrund für einen Schulwechsel gar nicht als solcher wahrgenommen wird. Es wird ersichtlich, dass das Sprachverstehen für die Lehrer der allgemeinen Schule keinen Hauptgrund für einen Schulwechsel darstellt.

Als Gründe könnte hierfür eine Überbelastung der Lehrer angenommen werden oder die Tatsache, dass sie von den Lehrern des MSD nicht in ausreichendem Maße aufgeklärt worden sind. Es wäre an dieser Stelle interessant nachzufragen,

ob die Lehrer, die mit dem MSD kooperieren, in der Lage sind, für ein ausreichendes Sprachverstehen ihrer integrierten hörgeschädigten Kinder zu sorgen. Möglicherweise kann auch die Wahrnehmung bei zum Teil mehr als dreißig Schülern nicht ausreichen, um diesen Zustand des mangelnden Sprachverstehens zu erkennen oder auch bei Erkennung umzusetzen.

Für die Lehrer der allgemeinen Schule könnte es ein Risiko für das Gelingen einer gemeinsamen Beschulung darstellen, dass es sich bei der Hörschädigung um eine unsichtbare Behinderung handelt. Dieser Zustand könnte sich verschlimmern, gerade dann, wenn sie nicht viel über eine Hörschädigung wissen und so die hörgeschädigten Schüler falsch einschätzen:

„Man sieht zudem einem stark hörgeschädigten Menschen seine Behinderung nicht unmittelbar an und missinterpretiert – verstärkt durch die mangelnde Selbstakzeptanz der Behinderung – infolgedessen häufig Verhaltensweisen von Schwerhörigen. Gutes Sprechen und partiell beobachtete, scheinbar normale Sprachwahrnehmung führen nicht selten seitens nicht behinderter Kommunikationspartner zu einer Fehleinschätzung der Hörbehinderung“ (Günther 2000, S. 119).

Eine schwerhörige Schülerin beschreibt ebendies folgendermaßen:

„Schwerhörigkeit ist eine unsichtbare Behinderung, ich sehe ja ganz normal aus. Und wenn ich dann nichts verstehe, denken sie sich irgendwas. Wenn ich sage, daß ich schwerhörig bin, dann sagen sie: Das sieht man aber gar nicht“ (Müller & Hans 1998, S. 77).

7.3.3.2 Verhältnis zu den Mitschülern

Das Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Mitschülern wird von der Hälfte der Lehrer als gut bewertet. Vier Lehrer sind der Meinung, dass sich der hörgeschädigte Schüler schlecht mit seinen Mitschülern versteht. Ein Lehrer spricht von einem mittelmäßigen Verhältnis und ein Lehrer spricht davon, dass sich der integrierte Schüler völlig von seinen Mitschülern distanziert hat und man von keinem Kontakt bzw. Verhältnis sprechen könne.

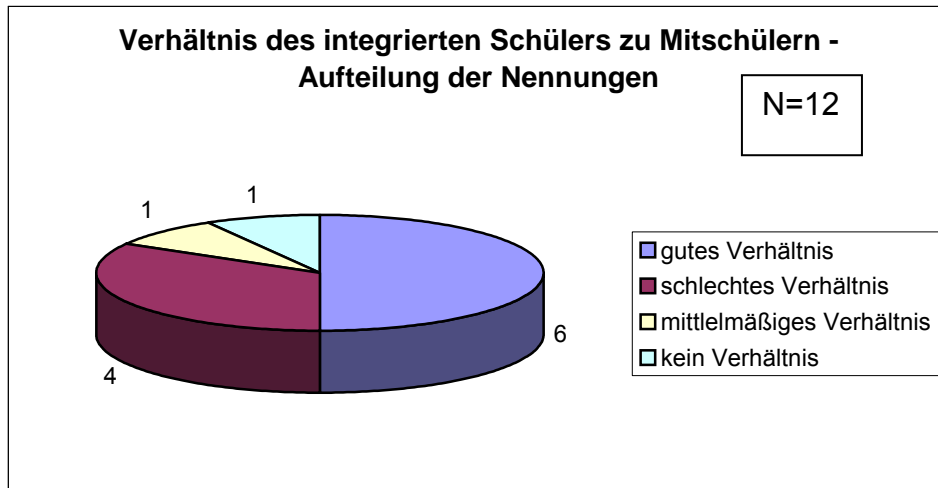


Abb. 36: Verhältnis der integrierten Schüler zu den Mitschülern (LaS)

Das gute Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Mitschülern wurde von den Lehrern der allgemeinen Schule folgendermaßen beschrieben:

„Ich denk, des war halt a Verhältnis wie unter Schülern in der gleichen Klasse [...], dass sie auch rücksichtsvoll mit ihm umgegangen sind. Die haben durchaus schon auch Verständnis gezeigt, jetzt halt nicht laufend und immer“ (LaS 2, S. 2, 55).

„Der war eigentlich recht beliebt bei den Kindern [...] und auch die Kinder haben ihn recht gerne mögen und er hatte aufgrund jetzt seiner Behinderung mit den beiden Hörgeräten, die er schon immer hatte, absolut keine Probleme“ (LaS, S. 1, 4 ff).

„Das hat also keine Differenzen gegeben zwischen den einzelnen Schülern. Vor allem nicht aufgrund seiner Schwerhörigkeit“ (LaS, S. 1, 22 ff.).

Für ein schlechtes bzw. kein Verhältnis berichteten die Lehrer der allgemeinen Schule Folgendes:

„Ich hatte auch so das Gefühl, die nehmen ihn nicht so ernst“ (LaS, S. 2, 53 f.).

„In der dritten Klasse kamen verstärkt Rivalitäten auf und mit Sicherheit waren die Kinder dann auch ein bisschen aggressiv, weil sie der Meinung waren, ich würde mehr zur A. halten als zu ihnen“ (LaS, S. 1, 36 ff.).

„... aber der Großteil der Klasse wird mit Sicherheit kein Wort geredet haben“ (LaS, S. 2, 68 f.).

Diskussion

An dieser Stelle wird die unterschiedliche Wahrnehmung von Schülern und Lehrern der allgemeinen Schule besonders deutlich: Einige Schüler berichteten von Fällen von Bullying. Nur wenige Lehrer der allgemeinen Schule bewerten das Verhältnis der Mitschüler zu ihren Mitschülern als Form von Aggression und somit als Bullying. Infolgedessen werden auch hier keine zu ergreifenden Maßnahmen angedeutet, um diesen Missständen entgegenzuwirken.

Eine Lehrerin ist sogar der Meinung, dass sie selbst für das schlechte Verhältnis verantwortlich war, da sie sich mehr um den integrierten Schüler sorgen musste als um die anderen Schüler.

Möglicherweise sind die integrierten Schüler diesbezüglich besonders sensibel, gerade dann, wenn ihnen ihre Andersartigkeit beispielsweise in der Phase der Pubertät bewusst wird. Ein Zustand, der sich aber weiterhin verschlechtern dürfte, wenn die Lehrer der allgemeinen Schule nicht eingreifen. Als Gründe hierfür können große Klassen und kann damit eine Überforderung der Lehrer in der speziellen hörgeschädigtenspezifischen Umgangsweise angesehen werden.

Aus den Interviews wird ersichtlich, dass keine möglichen Maßnahmen angedacht werden. Somit kann auch insgesamt nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrer das Verhältnis der integrierten Schüler zu ihren Mitschülern als einen Hauptgrund für einen Schulwechsel ansehen.

7.3.3.3 Psychisch-emotionale Befindlichkeit der Schüler

Zum psychisch-emotionalen Zustand der integrierten Schüler wurden von den Lehrern der allgemeinen Schule keine differenzierten Angaben gemacht. Sie konnten allerdings Vermutungen darüber anstellen, ob sich der integrierte Schüler in der Klasse wohl fühlte oder ob dies nicht der Fall war. Einige Lehrer waren hierbei der Meinung, dass das integrierte Kind sich nicht wohl fühlte. In manchen Fällen wurde sogar von einem positiven Befinden der integrierten Schüler gesprochen:

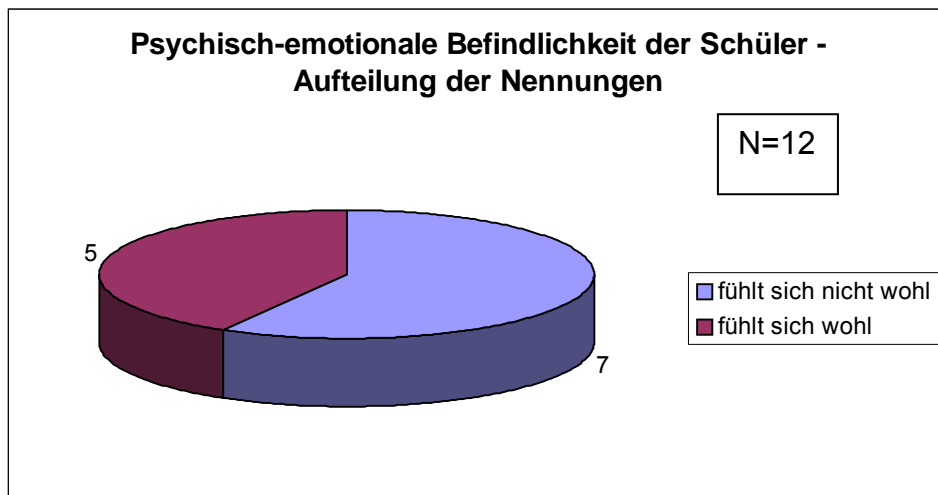


Abb. 37: Psychisch-emotionale Befindlichkeit der integrierten Schüler (LaS)

Folgende Aussagen belegen die Tatsache, dass sich sieben Lehrer für eine positive Befindlichkeit ihrer integrierten Schüler aussprachen:

„... die machte ganz munter mit, bewegte sich eigentlich da in der Klasse wie ein Fisch im Wasser“ (LaS 2, S.1, 26 f.).

„Also, ich hab eigentlich immer das Gefühl gehabt, die fühlt sich wahnsinnig wohl“ (LaS 3, S. 2, 81 f.).

„Ich hab L. als fröhliches Kind in Erinnerung und von ihrer Behinderung nahezu unbelastet“ (LaS 12, S. 2, 60 f.).

Sieben Lehrer allerdings stellten eine schlechte Befindlichkeit ihrer Schüler fest:

„... aber ich denk trotzdem, dass er sich nicht wohl gefühlt hat in der Klasse, weil ich hab so das Gefühl gehabt, wie er gegangen ist, jetzt ist er froh, dass er draußen ist“ (LaS 1, S. 4, 162 ff.).

„Also ich kann mir vorstellen, dass der auch zerbrochen wär, wenn das länger so gegangen wär. Ich denk, dass man da wirklich ne Seele kaputt-machen kann, wenn man einfach immer fordert und fordert. Dinge, die er einfach nicht leisten kann“ (LaS 5, S. 3, 109 ff.).

„Ich denk, dass die J. einfach ausgepowert war“ (LaS 9, S. 2, 73 f.).

Diskussion

Obwohl sieben Lehrer ein negatives emotional-psychisches Befinden bei ihren integrierten Schülern feststellen, wird relativ rasch der Unterschied zu den Aussagen der Schüler selbst und deren Eltern deutlich: Während nahezu alle Schüler von einem schlechten psychisch-emotionalen Zustand gesprochen haben und

deren Eltern in noch differenzierten Angaben diese Aussagen bestätigen konnten, lässt sich bei den Lehrern der allgemeinen Schule eine solche Auseinandersetzung mit dem psychisch-emotionalen Befinden ihrer Schüler kaum feststellen.

Besonders erschreckend scheint diese Tatsache aber bei den Lehrern zu sein, die den emotional-psychischen Zustand ihrer Schüler als positiv bewerteten, diese selbst aber als negativ. Dass dies bei einigen Schülern der Fall sein muss, beweisen eindeutig deren Aussagen (siehe Punkt 7.1.4).

Als Grund hierfür könnte einerseits wieder die mangelnde Möglichkeit der Wahrnehmung der betreffenden Lehrer bei Klassen bis zu dreißig Schülern angesehen werden. Andererseits ließ sich in keiner Aussage der Lehrer der allgemeinen Schule feststellen, dass sie vom MSD dazu angehalten wurden, auf den emotional-psychischen Zustand der integrierten Kinder einzugehen. Möglicherweise sollten deswegen die Lehrer des MSD darauf aufmerksam gemacht werden, die Lehrer der allgemeinen Schule auf die Wichtigkeit eines positiven psychisch-emotionalen Zustandes für einen möglichst erfolgreichen Verlauf einer gemeinsamen Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Schülern hinzuweisen.

Einige Lehrer sind sich zwar bewusst, dass der Schüler so nicht hätte weiter beschult werden können, haben aber auch keine Vorschläge für eine etwaige Verbesserung der Situation mit dem hörgeschädigten Schüler. Aufgrund der wenig differenzierten Auseinandersetzung mit dem eigentlich relevanten emotional-psychischen Zustand der integrierten Schüler kann angenommen werden, dass sie dessen negative psycho-emotionale Befindlichkeit nicht als Hauptgrund für einen Schulwechsel ansehen.

7.3.3.4 Lehrer-Schüler-Verhältnis

Da bei der Auswertung sowohl bei den Schülern als auch deren Eltern festgestellt werden konnte, dass diese sich zum Teil nicht genug in ihren Belangen unterstützt sahen, war es interessant, die Lehrer nach ihrer Sichtweise des Verhältnisses zwischen ihnen und den Schülern zu fragen. Dabei wird deutlich, dass einige Lehrer der allgemeinen Schule von einem guten Verhältnis sprechen. Nur für wenige Lehrer ist das Verhältnis mittelmäßig und manche Lehrer gehen davon

aus, dass es sich um ein schlechtes Verhältnis zwischen ihnen und dem integrierten Schüler gehandelt habe.

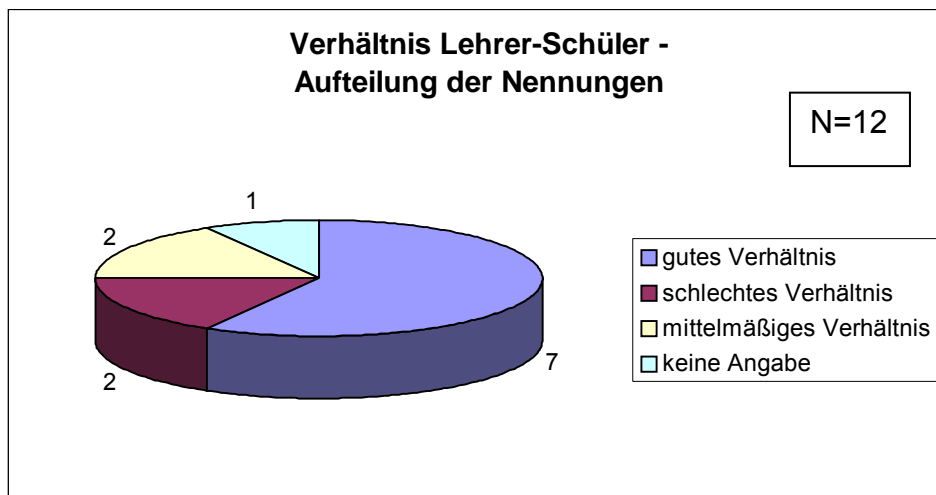


Abb. 38: Verhältnis zwischen Lehrer und integriertem Schüler (LaS)

Sieben Lehrer der allgemeinen Schule sprachen von einem positiven Verhältnis zu ihren Schülern:

„Es war ein sehr angenehmes Verhältnis, sie war immer sehr fröhlich, ausgesprochen fröhlich, bewegt und munter“ (LaS 2, S. 1 39 ff.).

„Aber grundsätzlich habe ich schon das Gefühl gehabt, dass ich mit ihr persönlich oder sie mit mir ganz gut zurechtgekommen ist“ (LaS 3, S. 3, 102 ff.).

„Ja, dazu muss ich sagen, dass die ersten Wochen und Monate eigentlich sehr positiv waren, das Kind hatte ein sehr gutes Verhältnis zu mir“ (LaS 4, S. 1, 5 ff.).

Zwei Lehrer berichteten von einem negativen Verhältnis:

„Mhm, mein persönlicher Kontakt wurde zunehmend schlechter, aufgrund der Tatsache, dass sie zu ihrer Schwerhörigkeit nicht stand [...], zum anderen hat sie sich den Anforderungen entzogen, indem sie sehr häufig krank war [...], es führt dann schon zu einem sehr starken Spannungsverhältnis zwischen uns beiden“ (LaS, S. 1, 6 ff.).

Diskussion

Erstaunlicherweise sprechen mehr Lehrer der allgemeinen Schule von einem positiven Verhältnis zwischen ihnen und ihren Schüler als diese selbst oder ihre Eltern. Auch hier unterscheidet sich die Wahrnehmung der Schüler und der Eltern von der

der Lehrer der allgemeinen Schule. Die Lehrer, die von einem schlechten Verhältnis sprechen, tun dies aus anderem Anlass als ihre integrierten Schüler: Sie machen ihnen aus unterschiedlichen Gründen Vorwürfe, sei es, dass das Kind nicht zu seiner Hörschädigung steht oder häufig erkrankt.

Wenn man in diesem Zusammenhang die Auswertung der Eltern in Betracht zieht, die zum Teil eingeräumt haben, dass ihr Kind nicht das nötige Selbstbewusstsein für eine gemeinsame Beschulung hat, so ist an dieser Stelle vorstellbar, dass der hörgeschädigte Schüler nicht darauf aufmerksam gemacht hat, dass er sich nicht wohl fühlt. Im Gegenteil scheint es sogar manchmal der Fall zu sein, dass der hörgeschädigte Schüler alles tut, um einen etwaigen Belastungszustand zu verbergen (siehe Punkt 5.3 und 7.1.4.3), aber gleichzeitig dem Lehrer Vorwürfe macht, die Situation nicht zu erkennen. Somit hat der Lehrer selbstverständlich oft fälschlicherweise den Eindruck, dass sich der hörgeschädigte Schüler wohl fühlt und sein Verhältnis zu ihm unbelastet ist.

Als möglichen Grund kann man sich vorstellen, dass der hörgeschädigte Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft, in der er ohnehin schon durch das Tragen der Hörgeräte etc. eine gewisse Sonderstellung einnimmt, nun nicht noch weiter auffallen möchte.

Um diesem Missstand vorzubeugen, könnte das Thema „Hörschädigung“ in der Klasse thematisiert werden. Es ist dabei wünschenswert, dass dies in sensibler Art und Weise geschieht. In einer vertrauensvollen Atmosphäre ist es vorstellbar, dass das hörgeschädigte Kind den Mut fasst, auf mögliche persönliche Probleme hinzuweisen.

Das Verhältnis zwischen Lehrer und dem integrierten Schüler hat aber – nach den Aussagen der Lehrer der allgemeinen Schule zu schließen – in den meisten Fällen nicht zu einem Schulwechsel an das Förderzentrum geführt. Lediglich in einem Fall, wo die Spannungen zwischen hörgeschädigtem Kind und dem Lehrer der allgemeinen Schule so stark waren, dass der Lehrer des MSD hinzugezogen wurde, kann davon ausgegangen werden, dass dies den Anstoß für einen Schulwechsel gegeben hat. Als Hauptgrund kann er jedoch nicht angesehen werden.

7.3.3.5 Schulische Leistungen

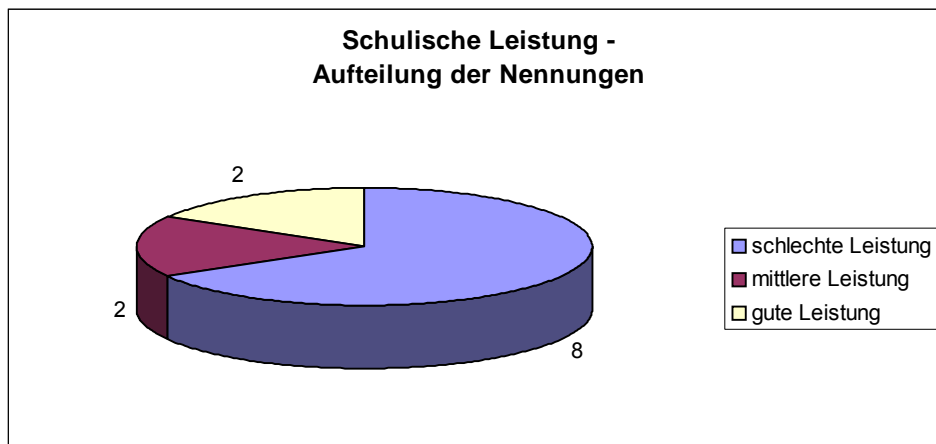


Abb. 39: Schulische Leistungen der integrierten Schüler (LaS)

Da acht Lehrer der allgemeinen Schule schlechte schulische Leistungen festgestellt hatten, soll die Begründung dieser im Folgenden dargestellt werden. Ein Lehrer konstatierte die Verschlechterung der schulischen Leistungen:

„Leistungsmäßig kam er Anfang der dritten noch relativ mit, mit der Zeit ist seine Leistung aber immer schlechter geworden, er hat offensichtlich Arbeitsaufträge nicht verstanden, nicht umsetzen können“ (LaS 5, S. 1, 11 ff.).

Ein anderer gab als Gründe die wachsenden Anforderungen ab der dritten Jahrgangsstufe an:

„Mit Sicherheit lag das daran, dass sich das auch in der dritten Klasse dann enorm verschlechterte, weil die Anforderungen dann sehr wuchsen und die A. zumindest in Teilbereichen diesen Anforderungen nicht mehr gerecht wurde“ (LaS 4, S. 1, 17 ff.).

Manche Lehrer sahen die Verschlechterung der Schulnoten in den auffälligen Persönlichkeitsmerkmalen der Schuler selbst begründet:

„Sie kam schulisch nicht so gut mit, ob die Ursache war, dass sie nicht so gut hört, könnte sein, dass es ein bisschen mitspielte, weil sie sozusagen immer etwas zweigleisig fuhr, gerne sich mit den Nachbarn beschäftigte“ (LaS 2, S. 2, 57 ff.).

„Er hatte natürlich schulische Probleme, teils bedingt durch sicherlich das schlechte Gehör. Aber teils eben durch sein Art. Er war halt so a kleines Träumerle g`wesen“ (LaS 6, S. 2, 43 ff.).

Diskussion

In den Aussagen der Lehrer der allgemeinen Schule bzgl. der schulischen Leistungen wird deutlich, dass die Mehrzahl der Lehrer eine Verschlechterung feststellt und zum Teil auch begründet, aber nicht weiter nach Gründen dafür oder nach Impulsen für eine Verbesserung dieses Zustandes gesucht hatten. Vielmehr scheint es so zu sein, dass sie diese Tatsache als ausweglosen Zustand hinnehmen, gerade wenn als Gründe für die Verschlechterung der Schulnoten Persönlichkeitseigenschaften der integrierten Schüler angenommen werden, die man ohnehin nicht ändern kann. Die Schüler selbst sehen als Grund für die Verschlechterung der schulischen Leistungen ein schlechtes Sprachverstehen an. Es kann angenommen werden, dass die genannten Persönlichkeitsmerkmale sich nicht in dem Maße ausgeprägt hätten, wenn die Lehrer der allgemeinen Schule für ein ausreichendes Sprachverstehen gesorgt hätten. Möglicherweise war das Demonstrieren auffälliger Persönlichkeitsmerkmale auf Seiten der Schüler ein Hinweis auf den Missstand des schlechten Sprachverstehens, auf dessen kausalen Zusammenhang die Lehrer der allgemeinen Schule selbstverständlich nicht ohne Hilfe schließen können. Es ist als Aufgabe des MSD anzusehen, die Lehrer der allgemeinen Schule über alle möglichen Gründe und Folgen einer möglichen Verschlechterung der schulischen Leistungen der integrierten Schüler aufzuklären.

7.3.3.6 Auffällige Persönlichkeitsmerkmale

Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass nahezu alle Lehrer der allgemeinen Schule bei ihren integrierten Schülern von auffälligen Persönlichkeitsmerkmalen sprachen. Hierbei handelte es sich in zwei Fällen von Persönlichkeitsmerkmalen mit positivem Ausmaß und in zehn Fällen mit negativem Ausmaß.

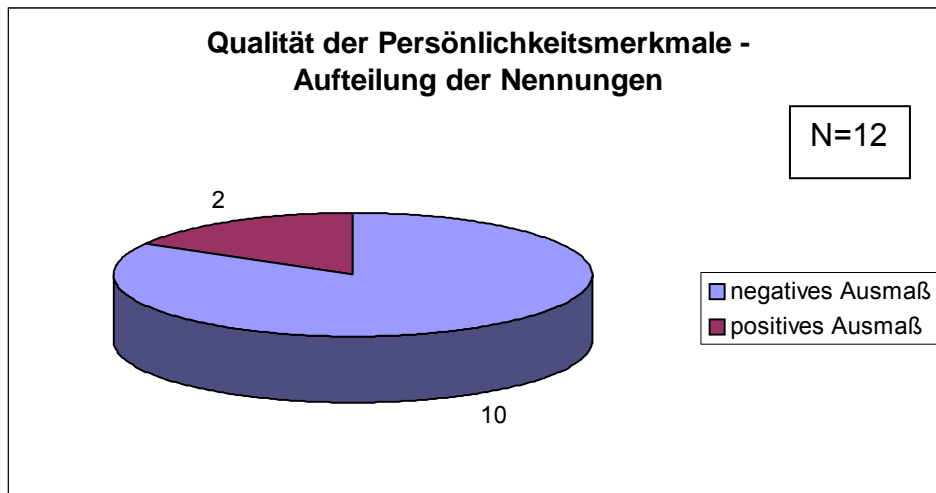


Abb. 40: Qualität der Persönlichkeitsmerkmale der integrierten Schüler (LaS)

Bei den Lehrern, die von positiven Persönlichkeitsmerkmalen gesprochen hatten, wurden insgesamt drei positive Nennungen bzgl. der Persönlichkeit des hörgeschädigten Schülers getätigt:

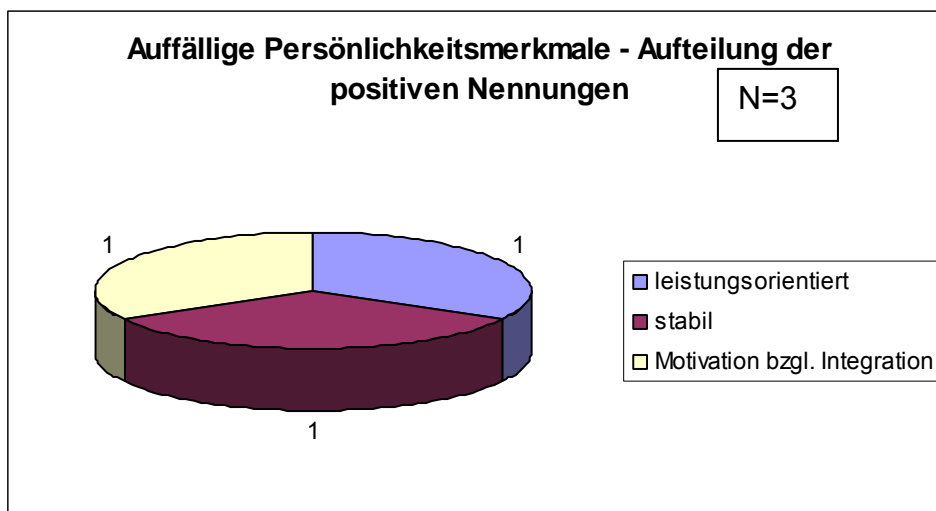


Abb. 41: Positive Persönlichkeitsmerkmale der integrierten Schüler (LaS)

„Sie war auch motiviert und sie hat sehr gut mitgemacht“ (LaS 9, S. 2, 146).

„Die macht ganz munter mit und bewegte sich eigentlich da in der Klasse wie ein Fisch im Wasser“ (LaS 2, S. 1, 26 f.).

Die Lehrer der allgemeinen Schule nennen für ihre integrierten Schüler eine hohe Anzahl an negativen Persönlichkeitsmerkmalen, die zum großen Teil ihrer Meinung nach unabhängig von der Hörschädigung existieren und in derart ausge-

prägendem Ausmaß vorkommen, dass eine Beschulung für diese Kinder an der allgemeinen Schule zwangsweise Probleme mit sich bringen muss.

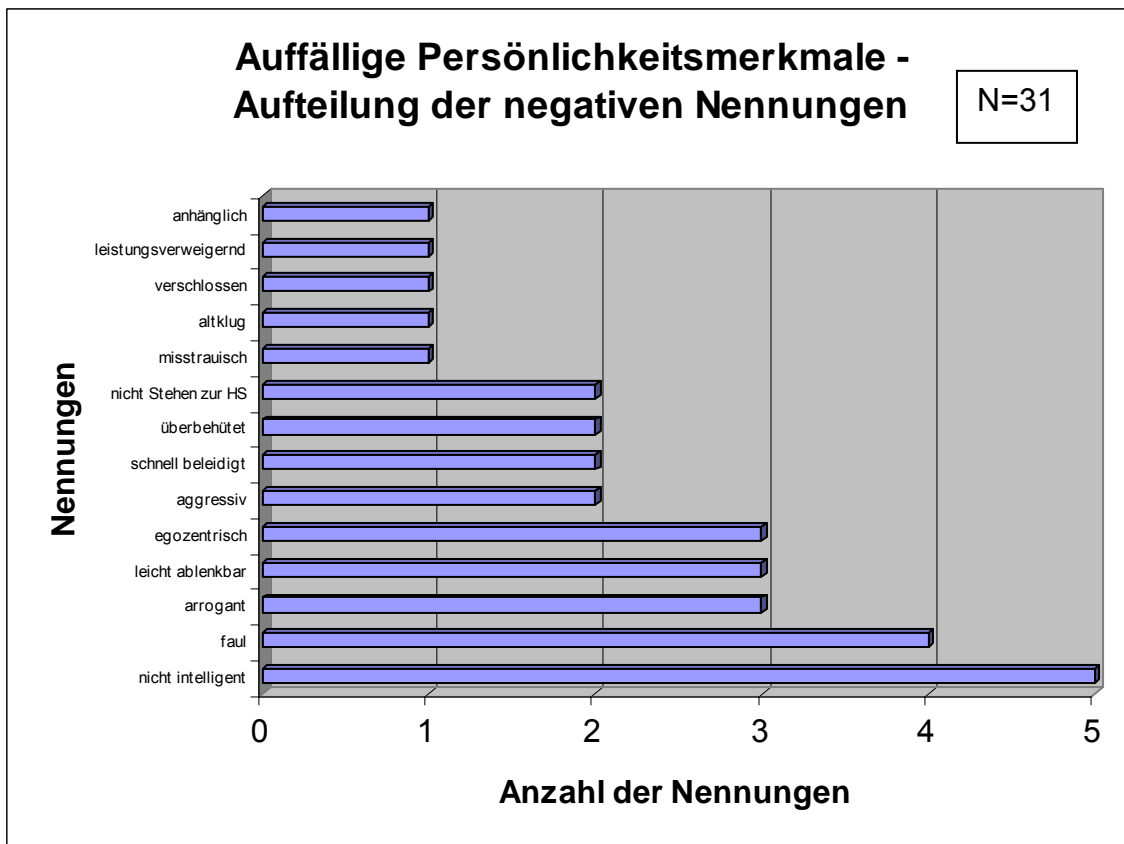


Abb. 42: (LaS) Negative Persönlichkeitsmerkmale der integrierten Schüler (LaS)

Eine Lehrerin betonte die Unabhängigkeit dieser negativen Eigenschaften von der Hörschädigung:

„Es hat auch was mit ihrem Selbstwertgefühl zu tun. Also, ich will immer da vorneweg sein. Und sie merkte schmerzlich, es klappt nicht. Und es hat mit dieser Behinderung relativ wenig zu tun [...], es hat mehr mit ihrem Wesen und ihrer Art zu tun“ (LaS 4, S. 9, 331 ff.).

Fünf Lehrer waren der Meinung, dass ihre integrierten Schüler nicht das nötige Maß an Intelligenz mitbringen, um dem Unterricht an der allgemeinen Schule in ausreichendem Maße folgen zu können:

„... ist er einfach von der Entwicklung her also bei den Kleinen gewesen. Und auch von der geistigen Entwicklung her sicher nicht vorne dran“ (LaS 6, S. 4, 128 ff.).

„... die Merkfähigkeit [...] war keine durchschnittliche. Er hat Dinge, die im Unterricht dran waren, die sind bei ihm dann wieder so vorbeigegangen“ (LaS 8, S. 4, 159 ff.).

Vier Lehrer gingen davon aus, dass der integrierte Schüler faul ist und aus diesem Grund Schwierigkeiten in der Schule bekommen hat:

„Also [...] es lagen die Noten schon bisserl mit an seiner Bequemlichkeit, denn a weng bequem hat er mir schon den Eindruck gemacht, dass er ist“ (LaS 1, S. 7, 293 ff.).

„... also für uns war die A. nicht hörgeschädigt. Die war einfach mit da. Fröhlich, zufrieden, leider halt nicht so [...] emsig“ (LaS 2, S. 9, 358 f.).

Drei Lehrer gaben an, dass ihre integrierten Schüler über ein hohes Maß an Arroganz verfügen und dadurch Probleme in der Klassengemeinschaft entstehen. Sie selbst fühlten sich von dieser arroganten Haltung zum Teil persönlich angegriffen, zum größeren Teil aber irritiert und zeigten Verständnis für die Reaktionen der Mitschüler:

„Denn wenn jemand sich so mehr oder weniger selbstsicher hinstellt, ohne es selber zu sein, dann hat man eigentlich auch nicht die Lust, ständig zu sagen: Hör zu, kann ich dir helfen?“ (LaS 10, S. 9, 363 ff.).

„Sie war in meinen Augen so ein bisschen durch ihre Behinderung aber irgendwo die Prinzessin, die doch sehr viele Vorteile genoss, weil man immer wieder Rücksicht nahm, und die Kinder nahmen dann einfach keine Rücksicht mehr“ (LaS 4, S. 3, 83 ff.).

Wieder andere waren der Meinung, dass die integrierten Schüler sich aufgrund ihres Charakters von ihnen und den anderen Mitschülern zurückgezogen haben oder eine gegenteilige Reaktion gezeigt haben und sich ihnen und den Mitschülern gegenüber aggressiv benommen haben:

„Er hat halt im Verhalten a bisschen anders sich schon benommen als die anderen Kinder [...], er hat für sich alleine gespielt und hat sich da irgendwelche Verhaltensweisen angewöhnt, sich irgendwo eingekelt, und was ihn halt a bisserl von den Mitschülern unterschieden hat“ (LaS 11, S. 2, 67 ff.).

„Also es hat angefangen die Auffälligkeiten, dass er an der Garderobe geschubst hat oder andere Kinder auch geboxt hat oder so, wenn er keinen Platz bekommen hat“ (LaS 5, S. 1, 5 ff.).

„Sie war sehr schnell beleidigt und flüchtete sich in so eine Schutzhaltung eben, das habe ich nicht verstanden“ (LaS 4, S. 1, 24 f.).

„Sie hat die anderen gern einmal auch gezwickt oder hat ihnen was weggenommen. Also sie hat sich die anderen ein klein wenig zum Feind gemacht. Der Bayer sagt so schön mit Hinterfotzigkeit. Also war leicht hinterfotzig“ (LaS 4, S. 2, 59 ff.).

„... da war er scho a richtiges Träumerle, der so in seiner Welt g'lebt hat und immer wieder weg war ganz einfach“ (LaS 6, S. 2, 46 ff.).

Diskussion

Es wird ersichtlich, dass die Lehrer der allgemeinen Schule viele Persönlichkeitsmerkmale bei ihren integrierten Schülern festmachen, die ihrer Meinung nach zum großen Teil für einen Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum verantwortlich sind. Aus der persönlichen Sichtweise der Lehrer sind diese Charaktereigenschaften, die ihrer Meinung nach unabhängig von der Hörschädigung existieren, als Hauptgründe für den Schulwechsel anzusehen.

Inwieweit diese Persönlichkeitsmerkmale mit der Hörschädigung im ursprünglichen Sinne zusammenhängen, ist an dieser Stelle selbstverständlich schwer festzustellen. Es kann aber angenommen werden – wenn man die Auswertung der Schüler selbst (siehe Punkt 7.1.4.3) in Betracht zieht – dass es zu dieser starken Ausprägung auffälliger Verhaltensweisen gekommen war, weil sie sich an der allgemeinen Schule nicht wohl gefühlt haben. Sie haben, wie die Eltern oft erwähnen, nicht das Selbstbewusstsein, auf ihren persönlichen Missstand hinzuweisen. So bleibt ihnen möglicherweise nur der Weg, durch ihre Verhaltensweisen auf den herrschenden Missstand aufmerksam zu machen. Da dies bei den Lehrern nicht auf großes Verständnis stieß, sondern im Gegenteil die Spannung zwischen den beiden Parteien noch erhöhte, entwickelten die integrierten Schüler infolgedessen psychosomatische Folgeerscheinungen, die aber in den Aussagen der Lehrer überhaupt keine Rolle spielten.

Insgesamt scheinen sie aber andere Faktoren wie die Verschlechterung der Schulnoten, ein belastetes Verhältnis zu ihnen oder zu ihren Mitschülern sowie eine schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit als Folge der auffälligen Persönlichkeitsmerkmale anzusehen.

Um diesen Kreisprozess zu unterbrechen, wäre es notwendig, die Lehrer der allgemeinen Schule über die große Relevanz der emotionalen Befindlichkeit, also

die Dimension der emotionalen Integration (siehe Punkt 2.2), aufzuklären und infolgedessen die Auffälligkeiten des integrierten Schülers in Zusammenhang, nicht unbedingt mit der Hörschädigung, aber mit der eventuellen Sonderrolle des integrierten Schülers, zu bringen. Auch die Lehrer des MSD sollten über etwaige Prozesse informiert werden, um den Lehrern der allgemeinen Schule bereits präventiv darüber Auskunft zu geben.

7.3.3.7 Gelingen der Integration

Die Lehrer der allgemeinen Schule wurden auch danach gefragt, unter welchen Voraussetzungen eine gemeinsame Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Schülern funktionieren kann. Es wurden zahlreiche Faktoren genannt, die ihrer Meinung nach für das Gelingen von schulischer Integration relevant sind:

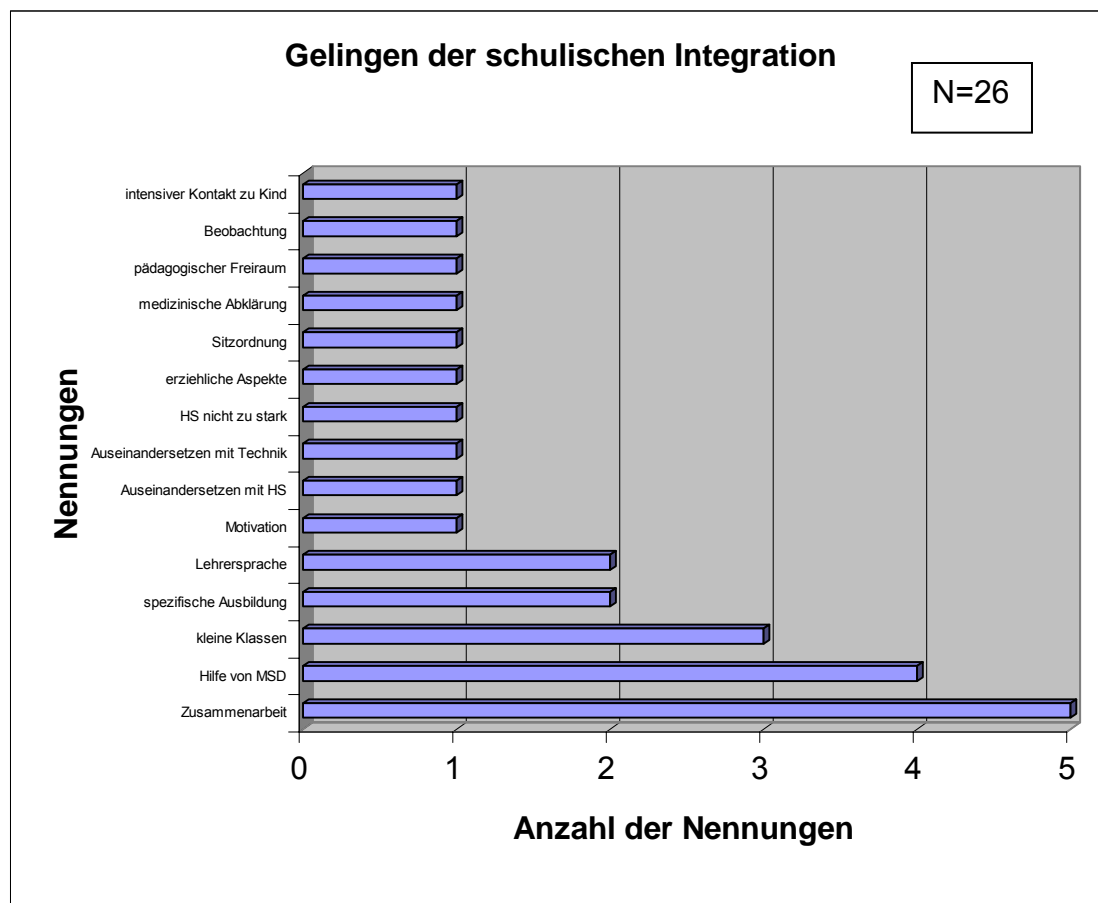


Abb. 43: Relevante Punkte für Gelingen der Integration (LaS)

Für fünf der zwölf Lehrer ist die Zusammenarbeit mit allen an der Integration beteiligten Personen für einen erfolgreichen Verlauf ausschlaggebend:

„Ja gut, aus der Erfahrung jetzt würd ich natürlich sagen, man sollte mal mit den Eltern das abklären bzw. die Eltern auch wiederum mit den Fachleuten, den Ärzten, ob es für das Kind vorteilhaft wäre, an 'ne andere Schule zu gehen oder ob es eben sinnvoller ist, ihn an der Regelschule zu lassen“ (LaS 6, S. 8, 309 ff.).

Vier Lehrer wünschten sich eine starke Unterstützung vom Lehrer des MSD, da dieser ihnen wertvolle Hinweise geben könne. Die Aussagen hierbei waren unabhängig davon, ob die Lehrer der allgemeinen Schule Unterstützung vom MSD erhielten oder nicht:

„Aber jemand vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst [...], ja, wenn da jemand da gewesen wäre [...], wär ich mit Sicherheit hellhöriger g'wesen. Da [...] hätt ich die M. mit Sicherheit anders behandelt. Und ich hab die M. vom ersten Tag als in Anführungszeichen normales Kind behandelt“ (LaS 3, S. 8, 304 ff.).

Fünf Lehrer gehen davon aus, dass es generell sehr schwierig ist, hörgeschädigte Schüler zu integrieren, weil die Rahmenbedingungen nicht auf eine gemeinsame Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Schülern ausgerichtet sind:

„Nicht vom sozialen, da seh ich keine Probleme, aber einfach von der Art wie der Lernstoff angeboten wird, wie er vermittelt wird [...] und darauf ist unser Schulsystem nicht ausgelegt, ich mein jetzt net, dass es unmöglich ist, das zu leisten, aber ich denk da müssten sich viele Bedingungen sehr ändern“ (LaS 5, S. 6, 212 ff.).

„... und ich denk aber nach wie vor, dass es sehr schwierig ist, Kinder mit solchen Defiziten in unseren Regelklassen zu integrieren. Weil die Klassen zu groß sind, weil auch die Regelschullehrer net ausgebildet sind in diesem Bereich“ (LaS 5, S. 3, 130 ff.).

Diskussion

In den Aussagen der Lehrer wird deutlich, dass sie sich weder vom Schulsystem noch von den Lehrern des MSD ausreichend unterstützt sehen. Aus der Forderung nach Kooperation könnte der Vorwurf sprechen, dass dies nicht den Status quo darstellt. An dieser Stelle wird deutlich, dass es Aufgabe des MSD wäre, für diese Art der Zusammenarbeit zu sorgen.

Es erscheint im Zusammenhang mit den heutigen Integrationsforderungen bedeutsam zu erwähnen, dass alle befragten integrierten Schüler in Klassen waren, in denen sich mehr als zwanzig Schüler befanden. Für eine erfolgreiche Integration

aber, gerade bei hörgeschädigten Schülern, stellt eine ruhige Lernatmosphäre (siehe Punkt 3.1) einen ausschlaggebenden Faktor dar. Insofern scheint die Forderung der Lehrer der allgemeinen Schule nach Klassen mit einer geringeren Klassenstärke besonders wichtig.

Manche Lehrer bedauern auch, keine hörgeschädigtenspezifische Ausbildung zu haben. Möglicherweise könnte man bereits im Studium des Lehramtes an der allgemeinen Schule Inhalte aller Behinderungsarten einfließen lassen. Eine flächendeckende, regelmäßige und effiziente Versorgung des MSD könnte möglicherweise aber ausreichend sein, um die Lehrer über die nötigen Wissensdefizite aufzuklären und diese dazu anzuhalten, in ihrem Unterricht auf die Bedürfnisse des hörgeschädigten Kindes einzugehen.

Nur jeweils einem Lehrer ist es bewusst, dass es für einen erfolgreichen Verlauf einer Integration wichtig ist, sich sowohl mit der Hörschädigung als auch mit den technischen Geräten, wie den Hörgeräten und der Mikroportanlage, auseinander zu setzen. Weitere Einmalnennungen wie Beobachtung, intensiver Kontakt zum Kind etc., die in diesem Zusammenhang ihre absolute Relevanz besitzen, könnten darauf hinweisen, dass die anderen befragten Lehrer der allgemeinen Schule auf diese Punkte nicht aufmerksam gemacht worden sind, da sie nicht erwähnt werden. Die tragende Rolle der Lehrer des MSD im Rahmen einer erfolgreichen Kooperation (siehe Punkt 3.3.2) für die Integration wird an dieser Stelle besonders ersichtlich.

7.3.3.8 Beurteilung des Schulwechsels im Rückblick

Von den zwölf befragten Lehrern halten neun die Entscheidung des Wechsels für positiv, ein Lehrer hält es für eine mittelmäßige Lösung, ein Lehrer bedauert den Schulwechsel, da seiner Ansicht nach die Integration seines hörgeschädigten Schülers unter besseren Rahmenbedingungen erfolgreich verlaufen wäre. Ein Lehrer hat seine Meinung diesbezüglich nicht geäußert.

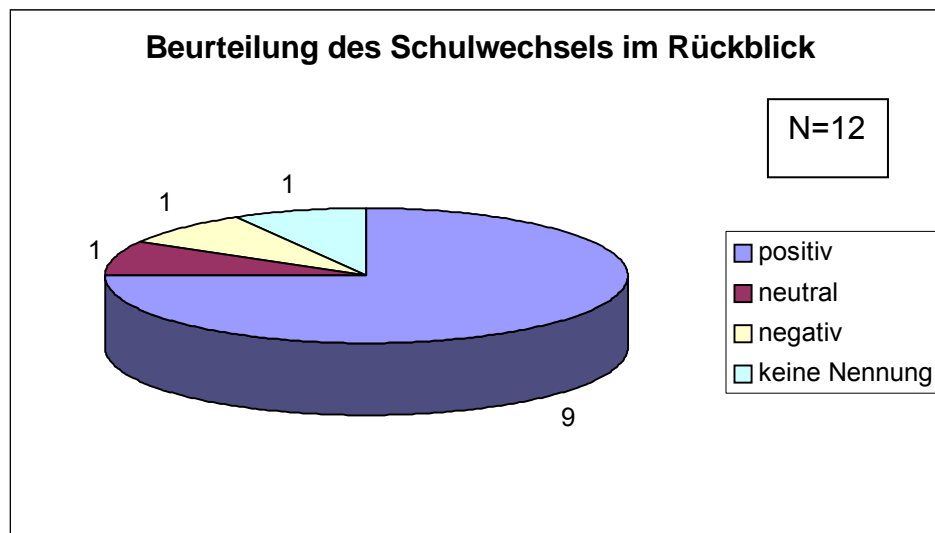


Abb. 44: Beurteilung des Schulwechsels im Rückblick (LaS)

Eine Lehrerin hob den Schritt des Schulwechsels als einzig wahren hervor und ist der Meinung, dass man diese Entscheidung bereits zu einem früheren Zeitpunkt hätte treffen sollen:

„Also ich denk, dass des ein Schritt ist, den man nur begrüßen kann und wo ma sagen kann und des war des einzig Richtige und hätt schon viel eher g´hört. Hätt dem D. viel erspart“ (LaS 1, S. 10, 408 ff.).

Einige Lehrer konnten ihre Aussagen bzgl. einer positiven Wertung des Schulwechsels begründen:

„Also, ich fand des für sie jetzt ne sehr gute Gelegenheit [...], eine adäquate Förderung zu erhalten für die weitere Hauptschulzeit, vor allem eine in einem Schonraum, wo sie nicht dieser rauen Luft ausgesetzt ist, die doch manchmal in den Hauptschulen herrscht“ (LaS 2, S.7, 285 ff.).

„Jetzt im konkreten Fall M. ist des Ganze als positiv zu beurteilen, weil mir wahrscheinlich nie die Augen aufgegangen wären, dass sie sich nicht wohl fühlt“ (LaS 3, S. 8, 350 ff.).

„Also ich beurteil des als einzig richtige Lösung, aber nur deshalb, weil ich von zwei Seiten des gesehen hab. Erstens die Erzählungen der Mutter, die mir immer wieder versichert, wenn ich sie treff, wie gut es ihm heute geht wie schlecht es ihm vorher ging. Die Verzweiflung der Eltern vorher und auch das Glück jetzt“ (LaS 5, S. 9, 8 ff.).

7.3.4 Zusammenfassung

Für die Lehrer der allgemeinen Schule liegen die Hauptursachen für einen Schulwechsel der integrierten Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum in den Schülern selbst begründet. Sie gehen davon aus, dass auffällige

Persönlichkeitsmerkmale wie mangelnde Intelligenz, Fleiß oder auch eine Art von Arroganz etc., die sie aber unabhängig von der Hörschädigung sehen, zunächst für Probleme verantwortlich sind, in dessen Folge sich die schulischen Leistungen derart verschlechtern, dass aus ihrer Sichtweise eine weitere Beschulung an dieser Schulart für die Betroffenen sehr erschwert wird.

Eine unterschiedliche Wahrnehmung derselben Situation durch die unterschiedlichen Gruppen kann festgehalten werden. Dies kann möglicherweise Gefahren mit sich bringen, was bereits an anderer Stelle festgehalten wurde:

„Große Diskrepanzen zwischen den befragten Lehrern und der Hörgeschädigten selbst bezüglich der Bewertung der sozialen Integration deuten allerdings darauf hin, dass in diesem Bereich schwerwiegende Probleme leicht übersehen werden“ (Vaeth-Bödecker 1999, S. 194).

Ebenso wie bei den Schülern selbst und deren Eltern kann ein Kreisprozess für die Argumentationsweise der Lehrer der allgemeinen Schule für den Schulwechsel angesehen werden. In den Aussagen der Lehrer besteht der Hauptunterschied zu denen der Schüler und deren Eltern darin, dass sie andere zentrale Faktoren, nämlich die genannten Persönlichkeitsmerkmale, als Hauptgründe für den Schulwechsel ansehen. Bei den Schülern handelte es sich hierbei um den Faktor schlechtes Sprachverstehen, bei den Eltern um die psychosomatischen Erkrankungen ihres Kindes. Somit stehen als zentrale Erklärungsansätze für den Schulwechsel der integrierten Schüler unterschiedliche Ursachen im Mittelpunkt. In möglichen Impulsen für Wissenschaft und Praxis (siehe Punkt 9.3) soll versucht werden, diesen Faktoren Rechnung zu tragen. Es stellt sich aber dennoch die Frage, ob es für diese Schüler unter diesen Voraussetzungen wirklich eine erfolgreiche Integration hätte geben können.

In der folgenden Abbildung soll versucht werden, die Gründe, die für die Lehrer der allgemeinen Schule für einen Schulwechsel verantwortlich waren, zusammenzufassen.

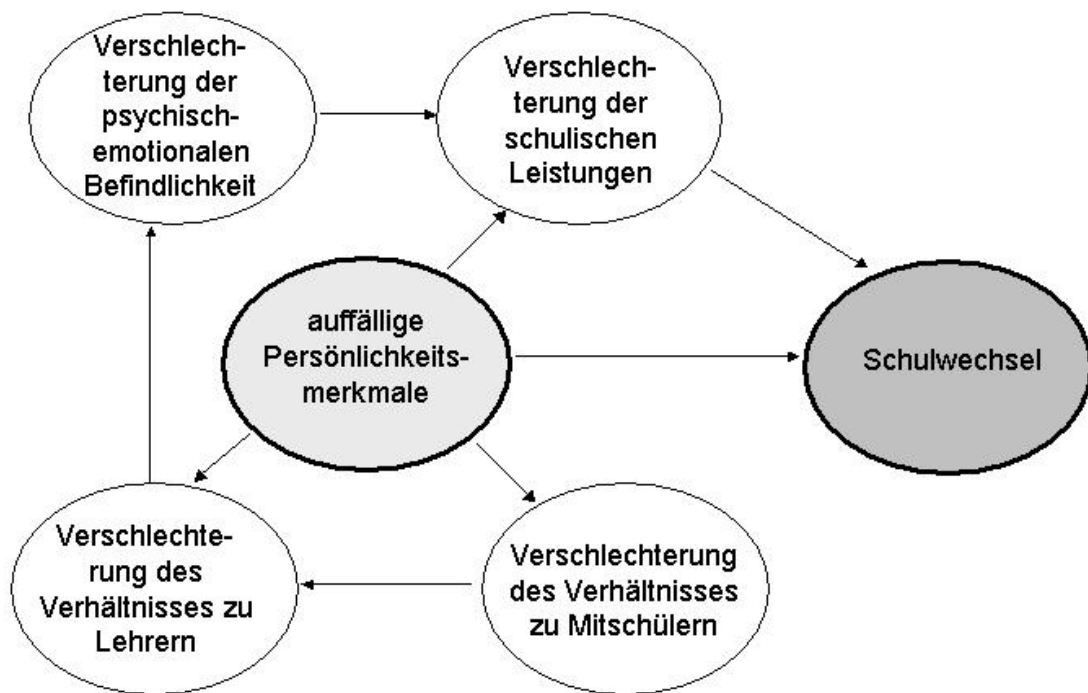


Abb. 45: Multikausales Erklärungsmodell zum Schulwechsel aus der Sicht der Lehrer der allgemeinen Schule (LaS)

7.4 Interviews mit den Lehrern des Förderzentrums

Bei den Lehrern des Förderzentrums handelt es sich ausschließlich um die Lehrer, die den hörgeschädigten Schüler nach dem Schulwechsel dort unterrichtet hatten. Nur sie können genaue Aussagen machen, in welchem Zustand sie den hörgeschädigten Schüler dort erlebt haben. Auch für sie werden Interviewleitfäden, Kategoriensysteme und Ergebnisse dargestellt.

7.4.1 Interviewleitfäden für Lehrer

Folgende Interviewleitfäden sollen erneut die Hauptfrage, d.h. die Gründe für den Schulwechsel, hier aus der Sicht des Lehrers des Förderzentrums, klären. Sie enthalten darüber hinaus auch Fragen zur Befindlichkeit der betreffenden Schüler am Förderzentrum. Auf diese Weise werden die konkrete Situation am Förderzentrum und mögliche Unterschiede zur Situation an der allgemeinen Schule ersichtlich.

7.4.1.1 Haupt- und Detaillierungsfragen

Die Haupt- und Detaillierungsfragen beziehen sich hier hauptsächlich auf die persönliche Einschätzung des jeweiligen Lehrers zum Schulwechsel.

Hauptfragen:

- Welche Ursachen und Motive sehen sie für den Schulwechsel?
- Wie beurteilen sie Vor- und Nachteile des Schulwechsels?
- Wie ist die momentane Situation für den hörgeschädigten Schüler?

Detaillierungsfragen:

- Warum hat der betreffende Schüler an das Förderzentrum gewechselt?
- Wie ist ihre persönliche Einschätzung in Bezug auf den Schulwechsel?
- Wie war ihr Kontakt zu Lehrer und Direktor der allgemeinen Schule?
- Wie war der Zustand (emotional/psychisch/körperlich) des hörgeschädigten Schülers, als er in ihre Klasse kam?
- Welchen Eindruck hatten Sie vom Zustand der Eltern des hörgeschädigten Schülers?
- Wie ging es dem Schüler, als er in ihre Klasse gekommen war?
- Wie ging es dem hörgeschädigten Schüler, nachdem er sich eingewöhnt hatte?
- Wie war das Verhältnis zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern?
- Wie beurteilen sie die Entscheidung des Schulwechsels im Rückblick?

7.4.1.2 Erfahrungen mit dem Interviewleitfaden

Beim Führen der Interviews wurde die Erfahrung gemacht, dass sich die Lehrer des Förderzentrums zum großen Teil gut an das Ereignis des Schulwechsels erinnern konnten. Manche Lehrer wirkten irritiert über das Bemühen der Forscherin, die psychisch-emotionale Befindlichkeit des hörgeschädigten Schülers am Förderzentrum im Gegensatz zur allgemeinen Schule zu ergründen. Nahezu alle Lehrer vermittelten den Eindruck, dass es selbstverständlich ist, dass es dem betreffenden Schüler am Förderzentrum gut geht, da hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen würden.

7.4.2 Erstellung des Kategoriensystems

Bei der Erstellung des vorläufigen Kategoriensystems richtete man sich wieder nach den gestellten Fragen des Interviewleitfadens. Der Schwerpunkt liegt dem-

entsprechend auch auf dem subjektiven Befinden der Schüler am Förderzentrum und dem diesbezüglichen Vergleich zu der allgemeinen Schule.

7.4.2.1 Vorläufiges Kategoriensystem

Das vorläufige Kategoriensystem enthält 14 Kategorien, die zum größten Teil wiederum in „positiv“, „neutral“ und „negativ“ unterteilt wurden. Einige Fragen decken sich exakt mit den Fragen der anderen Gruppen (Schüler, Eltern oder Lehrer der allgemeinen Schule) mit dem Ziel, Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der bereits getroffenen Aussagen herauszuarbeiten. Die meisten Fragen beziehen sich auf die Zeit am Förderzentrum, da davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrer der Förderzentren hierzu die aussagekräftigsten Aussagen machen können.

Nr.	Kategorie		Beschreibung
1	Subjektives Befinden des Schülers	1.1 vor dem Wechsel aS ²⁵	a) positiv b) neutral c) negativ
		1.2 während des Wechsels	a) positiv b) neutral c) negativ
		1.2 nach dem Wechsel FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Situation aS		a) positiv b) neutral c) negativ
3	Situation FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
4	Verhältnis Schüler- Mitschüler FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
5	Sprachverstehen FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
6	Schulische Leistung FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
7	Verhältnis Schüler-Lehrer FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
8	Subjektives Befinden der Eltern FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
9	Verhältnis Eltern-Lehrer FZ		a) positiv b) neutral c) negativ

²⁵ Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister.

10	Kontakt Lehrer FZ-Lehrer aS	a) positiv b) neutral c) negativ
11	Person, die den Wechsel primär gewünscht hat	a) Schüler b) Eltern c) Lehrer aS d) Lehrer MSD
12	Entscheidung (des Lehrers FZ) im Rückblick	a) positiv b) neutral c) negativ
13	Beurteilung der aS (durch die Eltern, des Schülers)	a) positiv b) neutral c) negativ
14	Beurteilung der FZ (durch die Eltern, des Schülers)	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab.14: Vorläufiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Lehrern des Förderzentrums (LFZ)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

MSD: Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

7.4.2.2 Gültiges Kategoriensystem

Das gültige Kategoriensystem verkürzt sich auf zwölf Kategorien mit den bekannten Beschreibungen. Es stellte sich heraus, dass die Unterkategorie 1.2 „während des Wechsels“ unterteilt werden konnte in die Zeit zu Beginn am Förderzentrum und nach einiger Zeit am Förderzentrum.

Nr.	Kategorie		Beschreibung
1	Subjektives Befinden des Schülers	1.1 vor dem Wechsel in aS ²⁶	a) positiv b) neutral c) negativ
		1.2 zu Beginn des Wechsels in FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
		1.3 nach einiger Zeit in FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
2	Situation des hg Schülers aS		a) positiv b) neutral c) negativ
3	Erwartung der Eltern/ des hg Schülers FZ		a) positiv b) neutral c) negativ
4	Situation des hg Schülers FZ		a) positiv b) neutral

²⁶ Alle Abkürzungen des Kategoriensystems befinden sich direkt anschließend in einem Abkürzungsregister.

		c) negativ
5	Verhältnis Schüler- Mitschüler aS	a) positiv b) neutral c) negativ
6	Schulische Leistung aS	a) positiv b) neutral c) negativ
7	Schulische Leistung FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
8	Verhältnis Schüler-Lehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
9	Verhältnis Eltern-Lehrer FZ	a) positiv b) neutral c) negativ
10	Beurteilung der Entscheidung des Schulwechsels im Rückblick	a) positiv b) neutral c) negativ
11	Urteil aS	a) positiv b) neutral c) negativ
12	Urteil FZ	a) positiv b) neutral c) negativ

Tab. 15: Gültiges Kategoriensystem für die Interviews mit den Lehrern des Förderzentrums (LFZ)

Abkürzungen:

aS: allgemeine Schule

FZ: Förderzentrum

aS: allgemeine Schule

hg: hörgeschädigt

LaS: Lehrer der allgemeinen Schule

LFZ: Lehrer des Förderzentrums

7.4.3 Darstellung der Ergebnisse und Diskussion

Selbstverständlich haben die Lehrer des Förderzentrums keinen genauen Einblick in die Situation der Schüler an der allgemeinen Schule, dennoch können sie aufgrund der Schilderungen und der Verhaltensweisen der Schüler und Eltern Aussagen hierzu treffen. Im Zusammenhang mit der Forschungsfrage ist es allerdings interessant, inwieweit sie die Angaben der Schüler, Eltern und Lehrer der allgemeinen Schule bestätigen können.

Als besonders wertvoll können ihre Aussagen hinsichtlich der Situation am Förderzentrum gewertet werden, da an dieser Stelle ersichtlich wird, ob der Schulwechsel für die hörgeschädigten Schüler die richtige Entscheidung war und sie im Sinne eines Blickes in die Zukunft Aussage darüber treffen können, ob für

die betreffenden Schüler das Förderzentrum die adäquate Beschulungsart darstellt.

7.4.3.1 Vergleichende Einschätzungen der Schulformen

Bei der Darstellung der Situation an den beiden Schulformen handelt es sich um eine allgemeine Einschätzung der Lehrer des Förderzentrums im Vergleich allgemeine Schule - Förderzentrum.

Die Situation für die betreffenden Schüler an der allgemeinen Schule wurde von den Lehrern des Förderzentrums aus unterschiedlichen Gründen zumeist als negativ dargestellt. Ihre Aussagen beziehen sich hierbei zum großen Teil auf die Aussagen der Eltern oder der Schüler selbst:

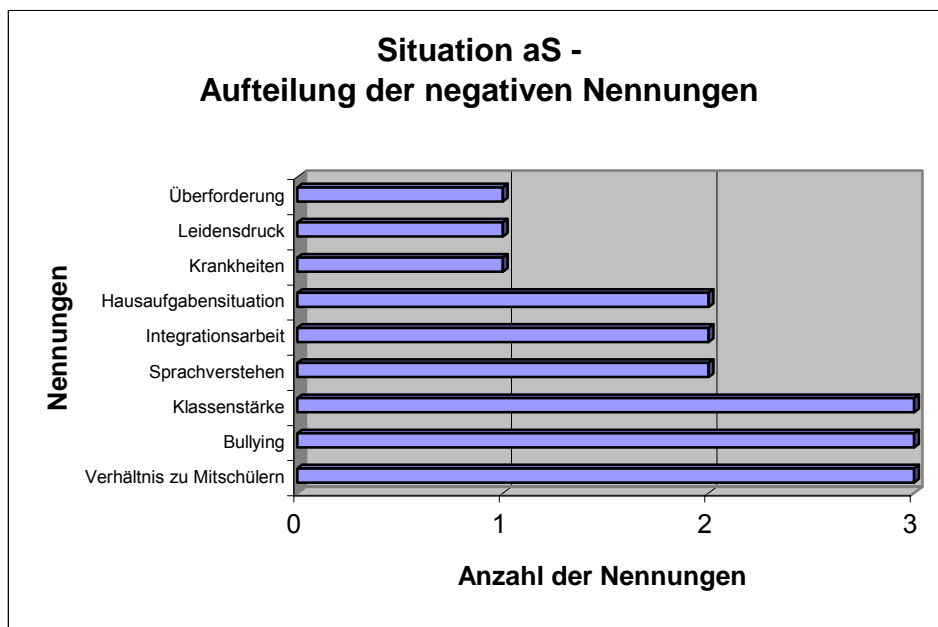


Abb. 46: Situation an allgemeiner Schule (LFZ)²⁷

Die Lehrer des Förderzentrums konnten die Aussagen der Schüler, deren Eltern und der Lehrer der allgemeinen Schule teilweise bestätigen. Drei waren der Meinung, dass das Verhältnis zu den Mitschülern schwierig war und deswegen die gesamte Situation an der allgemeinen Schule für das betroffene Kind negativ bewertet wurde:

„Es wurde gesagt, dass er eben in seiner Klasse vieles nicht mitbekäme aufgrund der Klassenstärke, dass er Schwierigkeiten im Umgang mit Mit-

²⁷ LFZ steht hier wie im Folgenden für den jeweiligen Lehrer des Förderzentrums der geführten Lehrerinterviews.

schülern hätte und dass man glaubt, dass es vielleicht besser wäre, wenn er in einer neuen Umgebung, in einer kleineren Gruppe, sich zurechtfinden könnte“ (LFZ 1, S. 1, 24 ff.).

In folgendem Zitat schlagen sich das von den Schülern selbst so oft genannte schlechte Sprachverstehen und deren negativen Auswirkungen für diesen Schüler nieder:

„... ist er in der Volksschule von den Schülern nicht ernst genommen worden, ausgelacht worden aufgrund seiner Verhaltensweisen. Er hat oft nicht passende Antworten zu den Themen gegeben und auf diese Weise ist er halt von seinen Mitschülern gehänselt worden“ (LFZ 5, S. 1, 21 ff.).

Es wurde auch konkret von Bullying berichtet:

„... sie hat dann halt auch erzählt, dass sie eben da gehänselt wurde und so weiter und so fort. Und das ist ja auch verständlich mit so vielen Kindern in einer Gruppe, die Lehrerin kann da nicht dauernd sich um alles kümmern“ (LFZ 4, S. 2, 67 ff.).

Jeweils einmal gab es die Nennung, dass die Schüler an der allgemeinen Schule erkrankten, dass es sich um einen großen Leidensdruck gehandelt hatte oder von allgemeiner Überforderung gesprochen werden könnte, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Und die Eltern waren wohl der Meinung, dass die A. in der Schule und auch in der Klasse, in der sie vorher war, überfordert war. Sowohl psychisch als auch leistungsmäßig überfordert“ (LFZ 2, S. 1, 8 ff.).

Eine Lehrerin brachte einen interessanten Aspekt für die Gründe dieser Verhaltensweisen an:

„... und dass eben die L. nicht ihrem Begabungspotential gemäß ihre Leistungen dort zeigen oder einbringen konnte und sie da drunter gelitten hat auch. Also ich denk fast, wenn Kinder schwächer begabt sind, dann reagieren die oft nicht so psychisch so stark“ (LaS 12, S. 3, 82 ff.).

Diskussion

Die von den Lehrern der Förderschule genannten Umstände, die bei den betreffenden Schülern zu einer schlechten Befindlichkeit an der allgemeinen Schu-

le geführt haben, machen deutlich, dass sie von erheblichem Ausmaß gewesen sein müssen.

Besonders deutlich scheint den Lehrern des Förderzentrums das schlechte Verhältnis der betroffenen Schüler zu ihren Mitschülern, insbesondere Fälle von Bullying, in Erinnerung geblieben zu sein. Hierbei wird betont, dass die Schüler sich nicht in diesem Umfeld, d.h. der allgemeinen Schule, in der Gruppe der hörenden Schüler, wohl gefühlt hätten. Es scheint sich also auch nach Aussage der Lehrer des Förderzentrums auf Seiten der hörgeschädigten Schüler ein Lösen von der Bezugsgruppe abzuzeichnen (siehe Punkt Exkurs Bezugsgruppeneffekt). Auch bereits von den anderen Gruppen dargestellte Gründe, wie schlechtes Sprachverstehen und problematische Hausaufgabensituation, werden genannt. In den Aussagen der Lehrer des Förderzentrums verstärkt sich die Tatsache, dass auch an der allgemeinen Schule zu wenig Integrationsarbeit für die betreffenden Schüler geleistet wurde, gleichzeitig aber wird betont, dass die Lehrer der allgemeinen Schule dies gar nicht leisten könnten aufgrund der zahlreichen anderen Aufgaben, die sie zu erfüllen hätten.

In Einzelfällen haben die Lehrer des Förderzentrums auch von den zum großen Teil psychosomatischen Krankheiten erfahren, unter denen die Schüler an der allgemeinen Schule zu leiden hatten. Es wird ersichtlich, wie stark ausgeprägt diese sein müssen, da die „Nachwehen“ noch nach längerer Zeit nach einem Schulwechsel an das Förderzentrum für diese Lehrer ersichtlich waren.

Die Lehrer des Förderzentrums nannten für die betreffenden Schüler im Vergleich zur allgemeinen Schule folgende Vorteile am Förderzentrum:

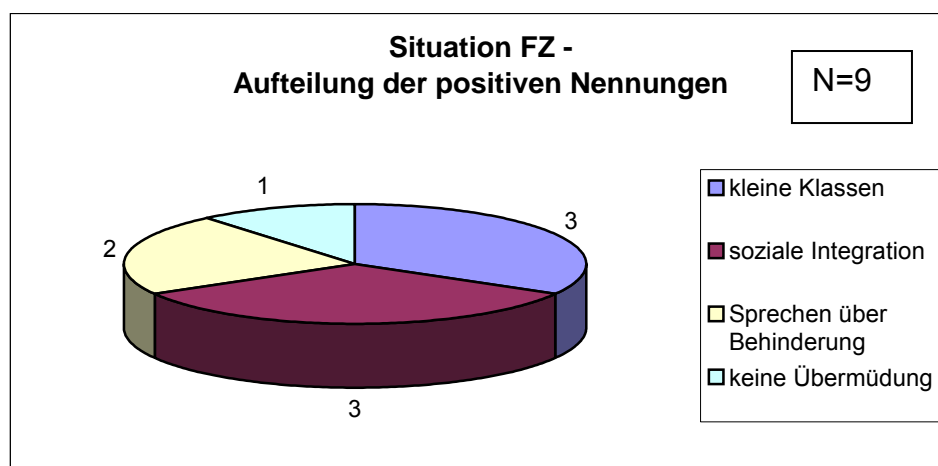


Abb. 47: Situation am Förderzentrum (LFZ)

Drei Lehrer betonten, dass für die betreffenden Schüler eine kleine Klasse wichtig sei, um sich entsprechend entfalten zu können, da dort im Vergleich zu Klassen an der allgemeinen Schule ein geringerer Geräuschpegel herrscht:

Also, die Vorteile für ihn, dass er eine ruhige Umgebung hat, in der er seine eigenen Stärken a) ausleben kann, die werden auch dort anerkannt und seine Schwächen ihm nicht zum Vorwurf gemacht werden, und zwar wieder jetzt speziell in diesem Klassenverband“ (LFZ 6, S. 3, 118 ff.).

„Also, die L. braucht eben dieses ruhige Umfeld dann [...], muss man eben sagen, solange diese äh Bedingungen vorherrschen, kann man eben diese Kinder nicht in den Verband integrieren mit dreißig anderen“ (LFZ 12, S. 20, 834 ff.).

In kleinen Klassen ist nach Meinung der meisten Lehrer des Förderzentrums eine bessere soziale Integration für die betreffenden Schüler möglich, da es einer geringen Anzahl von Schülern dort möglich ist, über ihre Hörschädigung und etwaige Folgen zu sprechen:

„... Dadurch, dass ma a ziemlich kleine Klassengemeinschaft sind mit zwölf Schülern, ham wir dieses Problem aufgegriffen. Also, wenn irgendwas is, was in der Klasse falsch läuft, dann kann man bei zwölf Schülern sagen“ (LFZ 2, S. 4, 142 ff.).

Auch in Bezug auf das Verhältnis zu anderen Mitschülern wirkt sich eine Klasse mit weniger Schülern positiv aus:

„Nun, weil eben auch der Kreis der Klasse recht klein ist und bei unseren Schülern, also jedenfalls diese Klasse, in die er kam, verschiedene Klassen auch, eigentlich sehr positiv auf neue Schüler zugehen“ (LFZ 5, S. 2, 82 ff.).

„Und dann, sag ma mal, hat's bestimmt ein halbes Jahr gedauert, aber danach war die A. eigentlich gut positioniert in der Klasse, hat Freundschaft geschlossen mit diesem einen Mädchen“ (LFZ 2, S. 5, 171 ff.).

Diskussion

Es wird ersichtlich, dass die Faktoren „kleine Klasse“ und „gutes Verhältnis zu den Mitschülern“ für die Lehrer des Förderzentrums in sehr engem Zusammenhang stehen. Für sie sind kleine Klassen auch quasi die Bedingung, dass hörgeschädigtenspezifische Förderung mit den entsprechenden didaktischen Spezifika wie beispielsweise Rhythmisierung des Unterrichts, Visualisierung (siehe Punkt

3.1) o.Ä. stattfinden kann. In diesem Rahmen können auch Themen, die mit der Auseinandersetzung der Hörschädigung im Zusammenhang stehen, angesprochen werden.

Die Aussagen der Lehrer des Förderzentrums könnten auch dahingehend interpretiert werden, dass für die betreffenden Schüler genau die genannten Punkte wichtig sind und für sie speziell am Förderzentrum eingehalten werden sollten, denn selbstverständlich ergreifen die Lehrer des Förderzentrums noch viele weitere Maßnahmen im Rahmen eines hörgeschädigtenspezifischen Unterrichts.

Inwieweit die von den Lehrern des Förderzentrums genannte Situation am Förderzentrum mit den Erwartungen der Eltern übereinstimmt, soll nachfolgend geklärt werden.

7.4.3.2 Erwartungen der Schüler und Eltern an das Förderzentrum

Anhand der Interviews mit den Lehrern des Förderzentrums konnten die Erwartungen der Eltern an das Förderzentrum eruiert werden, da vor einem anstehenden Schulwechsel entsprechende Gespräche zwischen den Eltern und den Lehrern des Förderzentrums stattgefunden hatten.

Die Lehrer des Förderzentrums gaben an, dass den Eltern für ihre Kinder kleine Klassen wichtig sind und sie eine adäquate Förderung im Sinne einer hörgeschädigtenspezifischen Förderung erhalten, bei der es ihnen möglich ist, ihre Schulnoten zu verbessern. Eine Mutter betonte hierbei, dass sie sich an der neuen Schulform auch einen besseren Umgang ihres Kindes mit dessen Mitschülern erhofft.

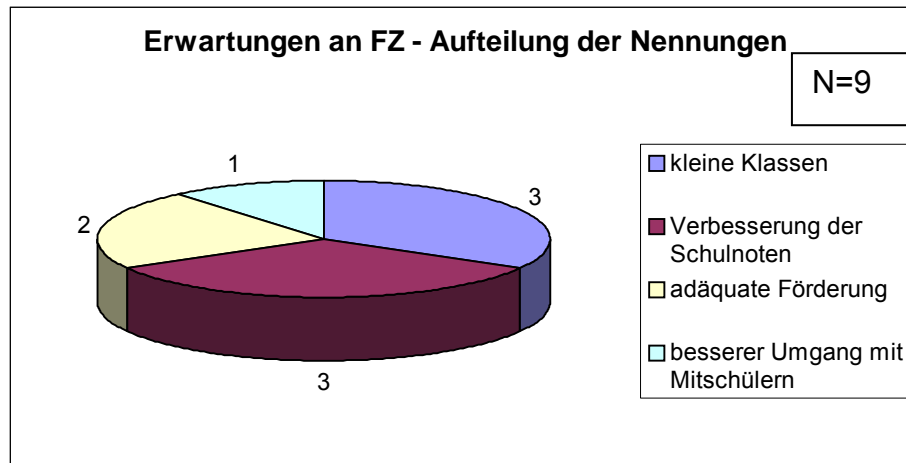


Abb. 48: Erwartungen der Schüler und Eltern an das Förderzentrum (LFZ)

„... dass der D. in dieser kleinen Gruppe besser integriert werden könnte und deshalb auch bessere Leistungen erzielen könnte“ (LFZ 1, S.1, 18 f.).

„Nachdem die Eltern des erfahren ham, ham sie sich wohl auch vor dem Hintergrund der Probleme, die die A. hatte, dazu entschlossen, sie hier an der Schule unterzubringen, weil sie sich einfach a bessere Förderung für sie versprochen ham“ (LFZ 2, S. 1, 16 ff.).

„... weil es hieß, dann braucht er die kleine Klasse“ (LFZ 7, S. 1, 38 ff.).

„Und dass sich eben rausgestellt hat, sie braucht eben doch eine schwerhörigenspezifische Betreuung“ (LFZ 9, S. 5, 176 ff.).

„Ja, ich denke, das war der Hauptgrund, dass er gerne kommt und dass er mitkommt mit seiner Leistungsfähigkeit“ (LFZ 11, S. 6, 223 f.).

Diskussion

Man kann davon ausgehen, dass von den Eltern ein Zusammenhang von kleinen Klassen und intensiverer hörgeschädigtenspezifischer Förderung gesehen wird. Verständlicherweise ist einigen Eltern der Leistungsaspekt besonders wichtig. Sie haben erfahren, dass sich ihre Kinder in den großen Klassen der allgemeinen Schule aus den unterschiedlichsten Gründen nur schwer behaupten können, und erhoffen sich von den kleineren Klassen eine Verbesserung der zuvor erbrachten mangelnden schulischen Leistungen.

In diesem Zusammenhang wäre es interessant, zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachzufragen, ob die erhofften Zustände auch eingetreten sind (siehe Punkt 9.4).

7.4.3.3 Subjektives Befinden der Schüler

Zum „Subjektiven Befinden der Schüler“ wurden so zahlreiche Nennungen von den Lehrern des Förderzentrums getätigt, dass hierbei unterscheiden werden konnte in „subjektives Befinden der Schüler vor dem Schulwechsel“, also zur Schulbesuchszeit an der allgemeinen Schule, „subjektives Befinden der Schüler kurz nach dem Schulwechsel“, also ganz zu Beginn am Förderzentrum und „subjektives Befinden einige Zeit nach dem Schulwechsel“, also nach einiger Zeit am jeweils besuchten Förderzentrum. Für die Zeit an der allgemeinen Schule können nahezu ausschließlich negative Nennungen festgehalten werden:

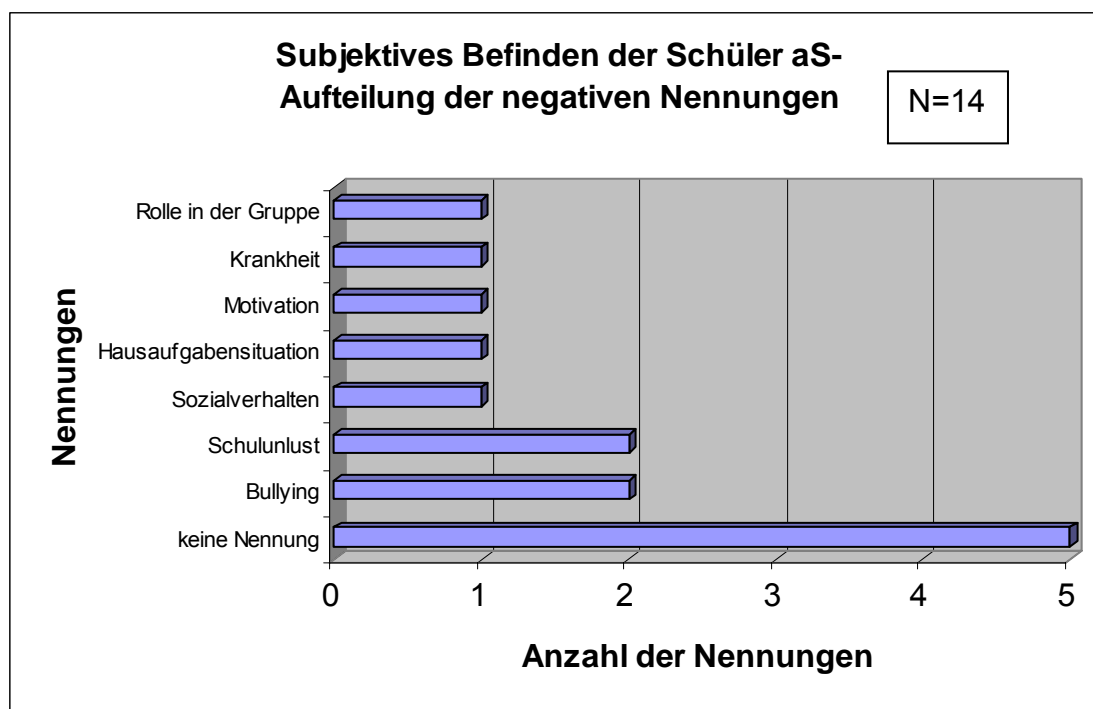


Abb. 49: Subjektives Befinden der integrierten Schüler an der allgemeinen Schule (LFZ)

„... dass er sich in dem Klassenverband nicht wohl gefühlt hat. Und zwar absolut nicht wohl gefühlt hat, das ist der eine Grund, und dass er daraufhin auch keine Lust hatte und seine Leistungen schlecht geworden sind“ (LFZ 5, S. 1, 41 ff.).

„An der Regelschule wurde er wohl auch unterdrückt von den anderen Kindern, aber hier blüht er total auf“ (LFZ 7, S. 6, 243 f.).

„Ja, er hat sich halt sehr schwer getan an der Regelschule. Also, auch oft Frustrationserlebnisse gehabt und musst halt ganz viel mit der Mutter, glaub ich, nacharbeiten“ (LFZ 8, S. 3, 100 ff.).

„Dass sie in der W-Schule nimmer zurechtgekommen ist aufgrund der großen Lücken, die sie durch ihre Krankheit hatte“ (LFZ 10, S. 1, 11 ff.).

Diskussion

Ingesamt können bei den Lehrern der Förderzentren als Gründe für das schlechte subjektive Befinden der Schüler an der allgemeinen Schule das schlechte Verhältnis zu den Mitschülern, eine problematische Hausaufgabensituation, eine allgemeine Verschlechterung der schulischen Leistungen und damit zusammenhängende mangelnde Motivation bzw. Frustrationserlebnisse bzw. auch daraus resultierende Erkrankungen genannt werden (siehe Punkt 7.1.4.3).

Der von den Schülern genannte Hauptgrund für alle daraus resultierenden Missstände, nämlich das schlechte Sprachverstehen, wurde von den befragten Lehrern nicht genannt.

Die Lehrer machten selbstverständlich bezüglich des subjektiven Befindens ihrer Schüler zu Beginn am Förderzentrum detaillierte Angaben. Es gab hierbei sowohl positive²⁸ als auch negative Nennungen, wobei die negativen Nennungen in der Überzahl waren.

Nur ein Lehrer berichtete, dass der betreffenden Schüler von Beginn an selbstbewusst und fröhlich in die neue Klasse kam:

„Also, er hat von vornherein eigentlich das Gefühl vermittelt, dass er sich ja wohl fühlt und dass er ja das mehr oder weniger selber für gut befindet, dass er hier ist“ (LFZ 6, S. 1, 27 ff.).

²⁸ Positive Nennungen werden in der folgenden Abbildung grün markiert.

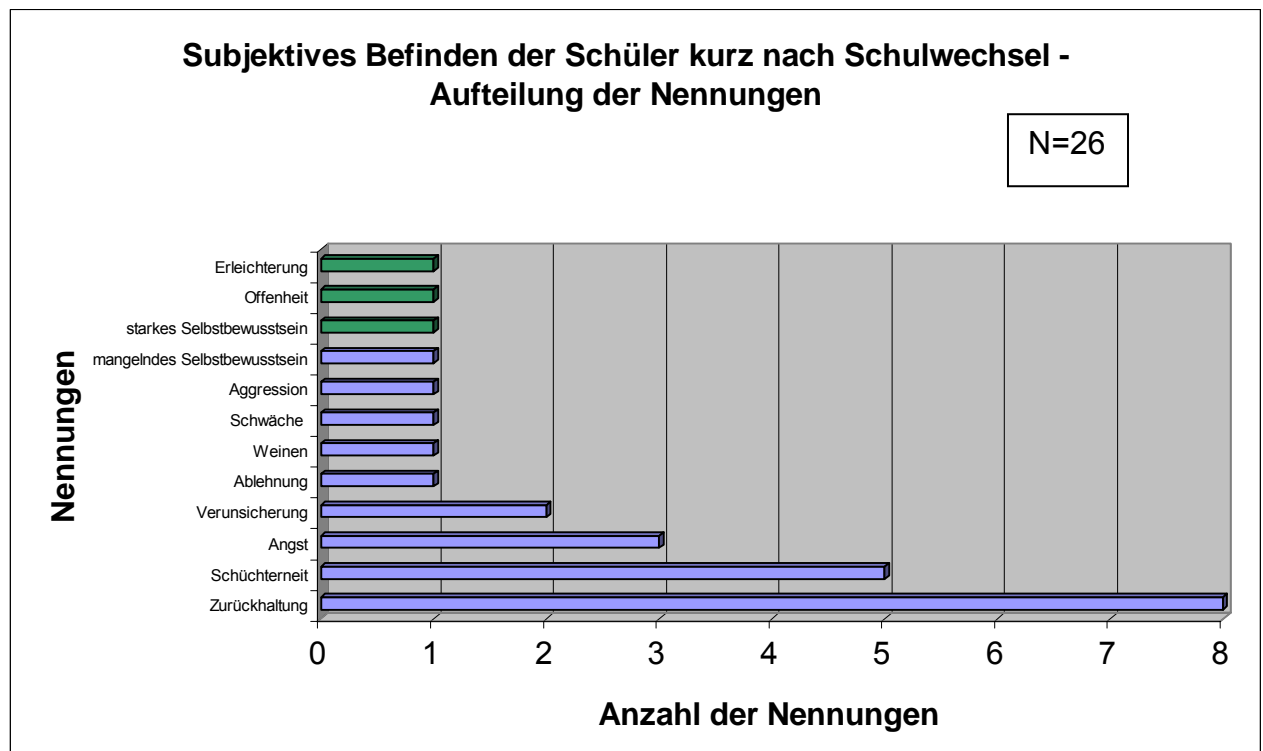


Abb. 50: Subjektives Befinden der Schüler kurz nach Schulwechsel (LFZ)

Die übrigen Lehrer aber konstatierten eher negative Befindlichkeiten der betreffenden Schüler, die sich laut Aussagen zahlreicher Lehrer des Förderzentrums in großer Zurückhaltung und Schüchternheit etc. äußerten, fügten aber auch hinzu, dass sie diese Haltung binnen kurzer Zeit ablegten:

„Zunächst war der D. sehr zurückhaltend [...], brachte fast keinen Ton heraus, hat sich dann allmählich akklimatisiert“ (LFZ 1, S. 1, 32 ff.).

„Die A. war immer sehr ablehnend [...], auf gar keinen Fall zum aggressiven Sinn ablehnend, sondern einfach unheimlich distanziert“ (LFZ 2, S. 2, 77 ff.).

„Am Anfang, wenn noch irgendwie so Missverständnisse waren, da wurde er mitunter aggressiv, das hat er aber dann im Laufe der Zeit abgelegt“ (LFZ 5, S. 1, 15 ff.).

Diskussion

Als Erklärung für die positiven Nennungen kann ein starkes Selbstbewusstsein der Schüler vermutet werden. Möglicherweise haben diese Schüler sich bereits seit längerer Zeit auf einen Neuanfang in einer neuen Umgebung unter anderen

Bedingungen gefreut und haben dies ihren Lehrern mit starker Offenheit demonstriert.

Bei den Schülern, deren subjektives Befinden zu Beginn der Schulbesuchszeit am Förderzentrum nach eigenen Aussagen negativ war, wird vermutet, dass sie an der allgemeinen Schule derart schlechte Erfahrungen mit ihren Mitschülern und Klassenlehrern gemacht hatten, dass sie befürchten, ähnliche Verhältnisse am Förderzentrum vorzufinden.

Erst nach einer längeren Phase der Eingewöhnung stellten die Lehrer des Förderzentrums bei den meisten der betroffenen Schüler durchweg positive Befindlichkeiten fest:

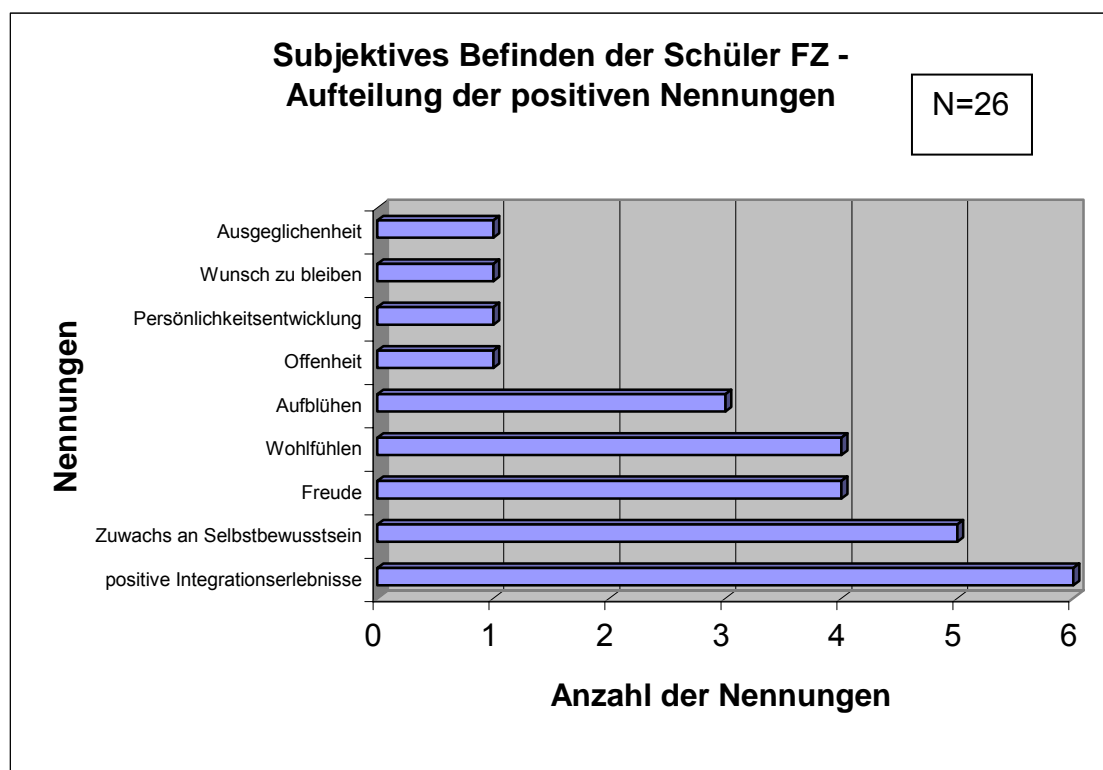


Abb. 51: Subjektives Befinden der Schüler nach einiger Zeit am Förderzentrum (LFZ)

Für zahlreiche Lehrer macht sich die Tatsache, dass sich die Schüler am Förderzentrum wohl fühlen besonders an positiven „Integrationserlebnissen“, also hinsichtlich der sozialen bzw. emotionalen Integration (siehe Punkt 2.1), fest:

„aber innerhalb recht kurzer Zeit ist er in diesem Klassenverband aufgetaut und wir hatten recht schnell eigentlich das Gefühl, dass er sich wohl fühlt“ (LFZ 5, S. 2, 69 ff.).

„Also nach meiner Einschätzung ging das beim B. insgesamt sehr schnell, dass er sich, ja im Klassenverband und in der Schule, aufgehoben gefühlt hat“ (LFZ 6, S. 2, 85 ff.).

„Ja, die wurde in der Klasse sehr nett aufgenommen [...], weil ihr entgegen gekommen wurde, weil sie nicht ausgelacht wurde“ (LFZ 9, S. 3, 110 ff.).

Fünf der befragten Lehrer konnten bei ihren Schülern einen Zuwachs an Selbstbewusstsein verzeichnen:

„... und hat, ähm, zumindest was die persönlichen Dinge angeht, viel mehr Selbstbewusstsein wieder. Also sie traut sich, was zu sagen, sie traut sich, den Mund aufzumachen“ (LFZ 2, S. 5, 191 ff.).

„Also er hat schon auch immer wieder so dann Selbstbewusstsein gezeigt“ (LFZ 8, S. 5, 171 ff.).

„Die Mutter hat dann gesagt, die L. wäre ein ganz anderes Kind, schon nach relativ kurzer Zeit hier. Sie ist aufgeblüht, sie hat wieder gelacht. Also sie war nicht mehr so zurückhaltend. Also sie war lebhafter“ (LFZ 11, S. 2, 57 ff.).

Vier Lehrer sprachen auch davon, dass ihren Schülern Schule endlich wieder Freude bereitet. Diese Freude resultiert dabei aus unterschiedlichen Gründen: zum einen, weil die in der allgemeinen Schule vorherrschende Schulangst abgebaut wurde:

„Und die Mutter hat dann eben g'sacht, endlich keine Schulangst mehr, sie geht jetzt gern zur Schule. Sie übt jetzt gerne, was sie nicht kann, was also vorher angeblich nicht mehr der Fall war“ (LFZ 9, S. 4, 150 ff.).

Zum anderen, weil endlich wieder gute schulische Leistungen erreicht werden konnten:

„Also, die war so glücklich über ihre plötzlich erreichte Leistung“ (LFZ 9, S. 2, 63 ff.).

Diskussion

Bei den genannten positiven Integrationserlebnissen kann in den meisten Fällen von sog. geglückter emotionaler Integration (siehe Punkt 2.1) ausgegangen werden: Die Schüler fühlen sich in der Klasse integriert, weil sie in ihrer Gruppe akzeptiert werden. Aus den Aussagen der Lehrer des Förderzentrums kann also

auch auf die Einstellung des sog. Bezugsgruppeneffekts (siehe Exkurs: Bezugsgruppeneffekt) geschlossen werden.

In der Folge der Einstellung des Bezugsgruppeneffektes sprechen die Lehrer des Förderzentrums vom sog. „Aufblühen“ bzw. nennen zahlreiche positive Befindlichkeiten ihrer Schüler wie Zuwachs von Selbstbewusstsein, Offenheit und Freude etc.

Bei einem Schüler äußert sich das in dem starken Wunsch, an dieser Schule zu bleiben. Diese Aussage könnte auch die Angst implizieren, einen nochmaligen Schulwechsel vorzunehmen, da er sich möglicherweise an die negativen Erfahrungen an der allgemeinen Schule erinnert und diese nicht noch einmal erleben möchte.

Ein Lehrer sprach sogar von einem hohen Maß an Persönlichkeitsentwicklung. Selbstverständlich können sich diese und die genannten positiven Befindlichkeiten nur in einem Umfeld entwickeln, in dem für hörgeschädigte Schüler günstigste Bedingungen geschaffen werden.

Es wird an dieser Stelle wieder einmal deutlich, dass für die betroffenen Schüler eine adäquate, hörgeschädigtenspezifische Förderung unerlässlich war, damit sich bei ihnen eine positive psychisch-emotionale Befindlichkeit einstellen kann.

7.4.3.4 Schulische Leistungen

Bei der Frage nach den schulischen Leistungen der betroffenen Schüler an der allgemeinen Schule nannten sieben Lehrer die unzureichenden schulischen Leistungen. Es wurden weder gute noch mittlere schulische Leistungen ihrer Schüler für die Zeit an der allgemeinen Schule genannt.

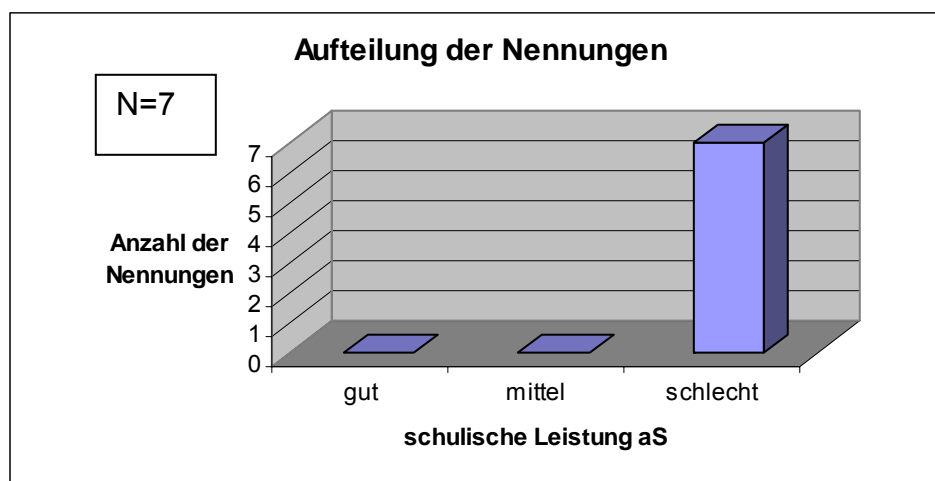


Abb. 52: Schulische Leistungen an allgemeiner Schule (LFZ)

„Also, sie kam wohl mit verhältnismäßig schlechten Leistungen hier in der Schule an“ (LFZ 2, S. 6, 209 f.).

„Die Noten haben sich verschlechtert und das hat dann auf die Psyche dann Einfluss genommen. In der Regelschule ist er in allen Fächern schlechter geworden und deshalb ist er hierher gekommen“ (LFZ 7, S. 1, 31 ff.).

„... aber vom Zeugnis her halt Schwierigkeiten, sie hatte besonders in Mathematik Schwierigkeiten“ (LFZ 4, S. 3, 100 f.).

„... die Mutter hat mich an diesem Tag, wo sie kam, informiert, dass die Leistungen schlecht seien in der Grundschule“ (LFZ 11, S. 5, 178 ff.).

Diskussion

Die Ausschließlichkeit der Nennung der schlechten schulischen Leistungen kann damit erklärt werden, dass die ungenügenden Leistungen der Schüler oft das einzige offensichtliche Kriterium für das Vorrücken in die nächsthöhere Klassenstufe darstellt und somit die Eltern veranlasst hat, erstmalig über einen möglichen Schulwechsel nachzudenken, der dann auch zum Teil aufgrund der schlechten schulischen Leistungen erfolgt war.

Für die schulischen Leistungen am Förderzentrum können die Lehrer differenziertere Aussagen treffen, da sie selbst diese Noten vergeben. Hierbei sprechen acht Lehrer von guten schulischen Leistungen und vier Lehrer von mittleren schulischen Leistungen. Es werden keinerlei schlechte Leistungen erwähnt. In Bezug auf die schulischen Leistungen im Vergleich von allgemeiner Schule und Förderzentrum kann von einer Umkehrung der Verhältnisse gesprochen werden.

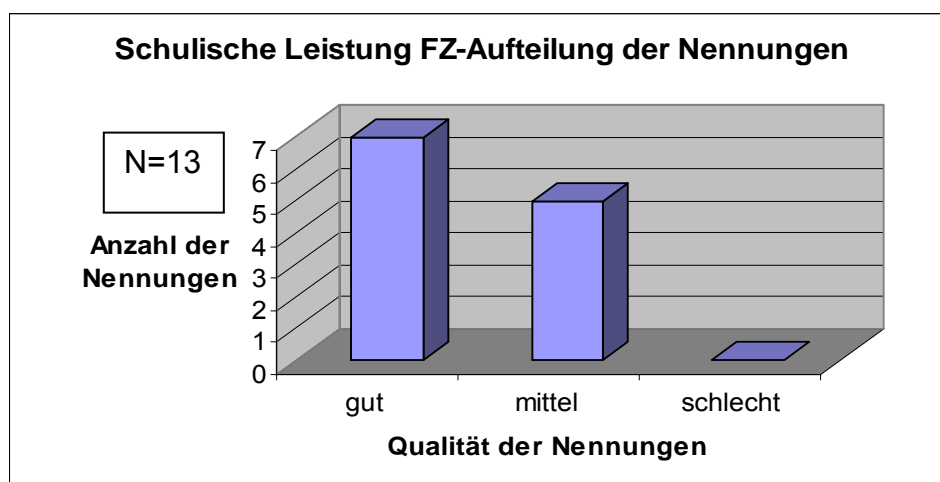


Abb. 53: Schulische Leistungen am Förderzentrum (LFZ)

„... dass sie sich hier wohl fühlt und dass es ihr schulisch besser geht“ (LFZ 3, S. 3, 87 f.).

„Ja der D. ist ein durchschnittlicher Schüler. Er hat keine überragenden Leistungen gebracht, aber durchaus leicht überdurchschnittliche Leistungen“ (LFZ 1, S. 2, 71 f.).

„... dass er in dem kleineren Klassenverband besser verstehen konnte, dass mehr Ruhe im Klassenverband war und dass daraufhin auch seine Leistungen besser wurden“ (LFZ 5, S. 4, 144 ff.).

Diskussion

Es wird ersichtlich, dass die Lehrer des Förderzentrums die Verbesserung der schulischen Leistungen im Zusammenhang mit anderen Faktoren wie dem Wohlbefinden eines Schülers oder der ruhigen Atmosphäre in einer Klasse mit wenigen Schülern sehen.

In einem Fall erwähnt eine Lehrerin auch die schlechten schulischen Leistungen ihres Schülers. Sie entstanden offensichtlich durch die großen Lücken, die an der allgemeinen Schule entstanden waren und offensichtlich bis dato nicht ausgeglichen werden konnten.

Dennoch entsteht anhand der Aussagen der Lehrer des Förderzentrums der Eindruck, dass diese Lücken am Förderzentrum ausgeglichen werden konnten, so dass der Schüler danach wieder gute bis mittlere Leistungen erbringen wird, wodurch ein Vorrücken in die nächste Klassenstufe gewährleistet sein wird.

7.4.3.5 Beurteilung der Schulformen

Das Urteil der beiden Schulformen allgemeine Schule und Förderzentrum wurden von den Lehrern des Förderzentrums ausschließlich im Hinblick auf den jeweiligen Schüler getroffen.

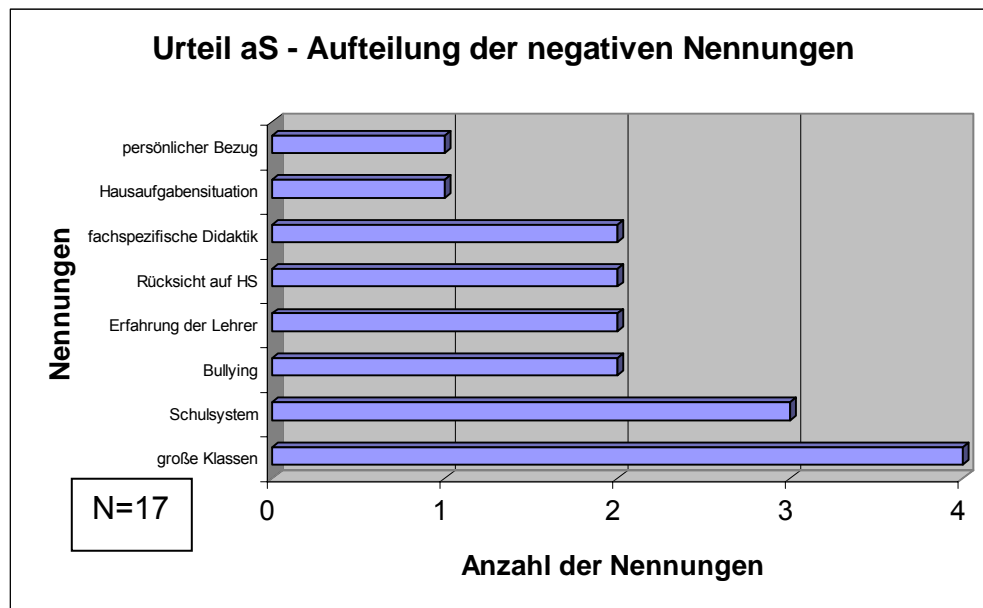


Abb. 54: Urteil allgemeine Schule (LFZ)

Dabei erwähnten vier Lehrer, dass sie die allgemeine Schule für die etwaigen Schüler als negativ beurteilen, da dort die Klassenstärke zu hoch ist:

„... solange diese Bedingungen vorherrschen, kann man eben diese Kinder nicht in den Verband integrieren mit anderen dreißig [...] teilweise sehr laut und lebhaft. Dann kann ein hörgeschädigtes Kind nicht dieser Konzentration oder diesem Druck standhalten“ (LFZ 12, S. 21, 844 ff.).

Drei Lehrer gaben hierbei dem Schulsystem insgesamt die Schuld daran, dass betreffende Schüler nicht erfolgreich an der allgemeinen Schule beschult werden konnten:

„Die Regelschulen, ich sag’s nicht, die Lehrer schaffen’s nicht, sondern das Schulsystem schafft’s ja einfach auch nicht, die Schüler bei ihren grundsätzlichen Problemen 100-prozentig oder 50-prozentig zu unterstützen. Da wird Unterricht gemacht und wer nicht aufpasst, fliegt durch das Raster durch. Und geschweige denn, dass sie sich um irgendwelche persönlichen Probleme kümmern können“ (LFZ 2, S. 16, 655 ff.).

Ein Lehrer sprach die Hausaufgabensituation an der allgemeinen Schule an:

„Was häufig auch ein Faktor ist, sind die vielen Hausaufgaben“ (LFZ 12, S. 21, 847).

Diskussion

Einige Lehrer des Förderzentrums beurteilen die allgemeine Schule für die betreffenden Schüler als negativ, da die Klassenstärke zu hoch ist. Diese Aussage spiegelt sich in einigen anderen Aussagen bzgl. der Konsequenzen des Öfteren wider. Hierbei geben die Lehrer des Förderzentrums nicht den einzelnen Lehrern der allgemeinen Schule, sondern dem gesamten Schulsystem die Schuld. Aus der Sicht der Lehrer des Förderzentrums kann dieser Unstand mit den Folgeerscheinungen wie dem Nichtbeachten hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen als ein Hauptgrund für den Schulwechsel der betroffenen Schüler angesehen werden.

Die Lehrer des Förderzentrums nannten folgende Umstände am betreffenden Förderzentrum, die sie für die Schüler als besonders positiv erachteten:

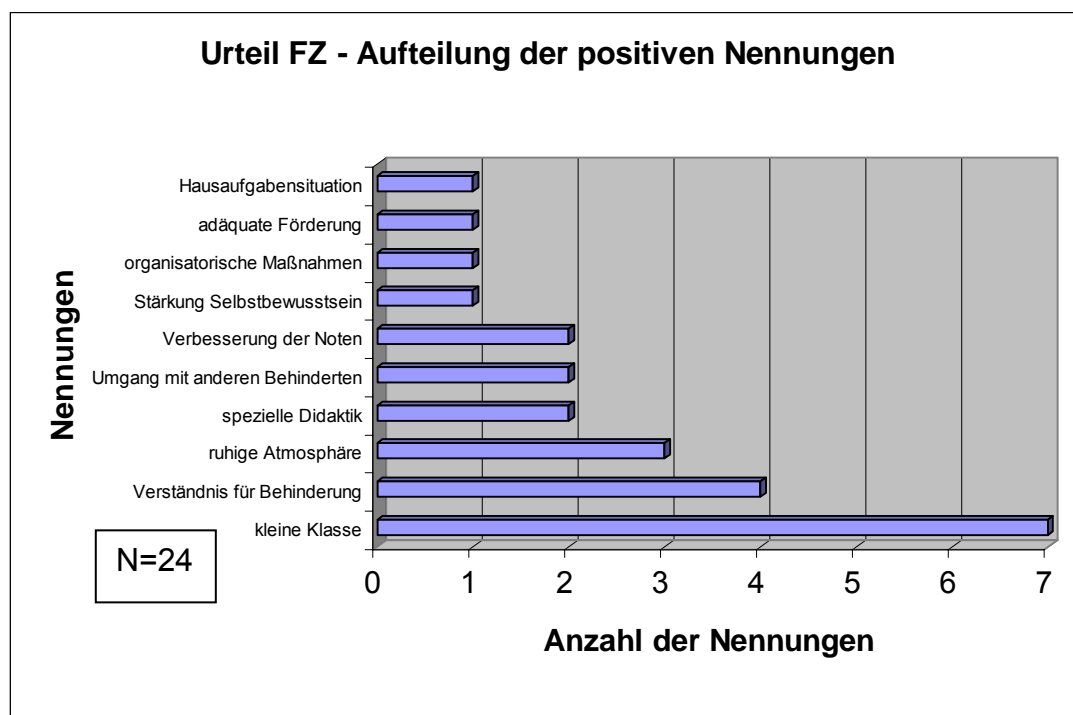


Abb. 55: Urteil Förderzentrum (LFZ)

Im Hinblick auf die Situation am Förderzentrum beurteilten es sieben Lehrer als besonders positiv, dass sie dort in Klassen mit weniger Schülern unterrichten können:

„Also, ich meine schon, dass es für ihn ein Vorteil ist, vor allem eben, weil er in einer kleinen Gruppe noch dazu eben mit behinderten Kinder zusammen aufwächst“ (LFZ, 1, S. 3, 125 f.).

Wie bereits aus diesem Zitat ersichtlich wird, verbinden die Lehrer des Förderzentrums mit einem kleinen Klassenverband andere Faktoren, die für die betreffenden Schüler besonders wichtig sind, wie ein angenehmes Schulklima oder ein verbessertes Sprachverstehen und daraus resultierende verbesserte schulische Leistungen:

„Es ist einfach das Klima, weil auch die Lehrer eben eine überschaubare Schülerzahl haben“ (LFZ 5, S. 3, 97 ff.).

„... dass er in der Klasse und von den Klassenkameraden ernst genommen wurde, dass die Hänseleien aufgehört haben, dass er in dem kleinen Klassenverband besser verstehen konnte, dass mehr Ruhe im Klassenverband war und dass daraufhin auch seine Leistungen besser wurden“ (LFZ 5, S. 4, 142 ff.).

Diskussion

Anhand der Aussagen der Lehrer des Förderzentrums wird deutlich, dass für die betroffenen Schüler Klassen mit einer geringen Anzahl von Mitschülern wichtig sind, in denen eine ruhige Atmosphäre herrscht und auch individuelle hörgeschädigtenspezifische Förderung stattfinden kann. Die betroffenen Schüler brauchen den Schonraum am Förderzentrum, um ihre Stärken frei entfalten zu können. Davon werden hier die Verbesserung der schulischen Leistungen oder Stärkung des Selbstbewusstseins und viele andere genannt.

Man kann davon ausgehen, dass die Lehrer des Förderzentrums bereits über ein gewisses Maß an Erfahrung verfügen, um die spezielle Situation der betroffenen Schüler sowohl an der allgemeinen Schule als auch am Förderzentrum einschätzen zu können. Die Aussagen diesbezüglich enthalten insgesamt ähnliche Inhalte wie die der Schüler und der Eltern.

7.4.4 Zusammenfassung

Es wird deutlich, dass sich die Aussagen der Lehrer der Förderzentren zum Teil mit denen der Schüler und deren Eltern decken: Sie sehen als Gründe für den Schulwechsel auch eine Gefahr des Bullyings bei hörgeschädigten Schülern, insbesondere durch die hohe Klassenstärke an allgemeinen Schulen. Wie die

Eltern sehen sie die oft massive Verschlechterung der schulischen Leistungen der betroffenen Schüler als einen Hauptgrund für den Schulwechsel an.

Darüber hinaus sind sie der Meinung, dass das Schulsystem, wie es an sich derzeit in Bayern vorherrscht, nicht geeignet für die schulische Integration hörgeschädigter Schüler ist. Dazu gehört unter anderem die mangelnde sonderpädagogische Ausbildung der Studierenden für das Lehramt an allgemeinen Schulen.

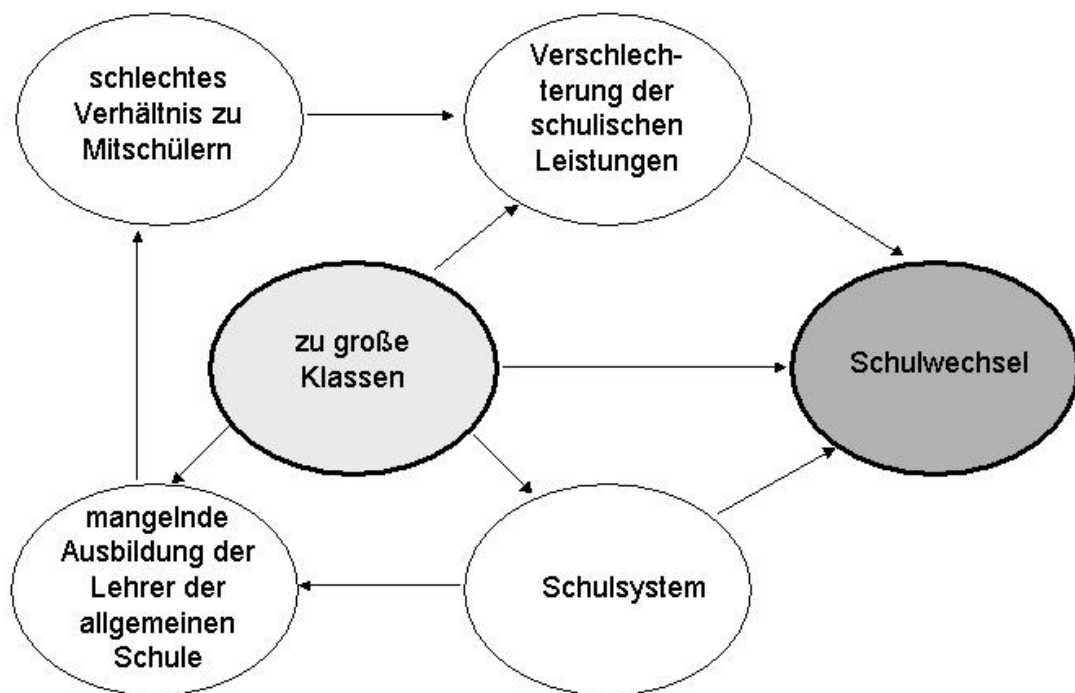


Abb. 56: Multikausales Erklärungsmodell zu den Gründen des Schulwechsels aus der Sicht der Lehrer des Förderzentrums (LFZ)

8. Fallbeispiele

Im Gegensatz zur bisherigen Auswertung, also der Auswertung aller einzelnen Gruppen, d.h. Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums, folgt eine Auswertung, bei der im Folgenden zwei Fallbeispiele aus allen Gruppen für eine erweiterte Sichtweise herangezogen werden. Denn um die Aussagen der einzelnen Gruppen (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule, Lehrer des Förderzentrums) miteinander in Beziehung zu setzen, ist es notwendig, die Aussagen nicht nur nacheinander darzustellen, sondern auch untereinander zu vernetzen. Hierfür wurden jeweils zwei Schüler und deren Eltern, deren Lehrer der allgemeinen Schule und deren Lehrer des Förderzentrums ausgewählt. Diese beiden Einzelfälle werden als Fallbeispiele bezeichnet.

Der besondere Vorteil an diesem Verfahren liegt darin, auf Zusammenhänge hinweisen zu können, die in der bisherigen Auswertung vollständig unbemerkt geblieben sind. Zudem kann in der Folge auf spezifische Handlungsimpulse hingewiesen werden.

Kriterium für die Auswahl der beiden Fallbeispiele stellt die Auffälligkeit der Aussagen dar. Als auffällig kann hier eine gewisse Art an Übereinstimmung, aber genauso Widersprüchlichkeit zu anderen Personen gesehen werden. Dabei werden die Widersprüchlichkeiten der Aussagen als besonders interessant angesehen, da diese auf mögliche Unterschiede in den Wahrnehmungen der einzelnen Gruppen, besonders die Aussagen der Schüler, hinweisen und somit mögliche Missstände in der allgemeinen Schule in Bezug auf einen Schulwechsel aufgedeckt werden können.

Im Mittelpunkt stehen hierbei wieder die Aussagen der Schüler, da eigentlich nur deren subjektives Befinden ausschlaggebend für einen Schulwechsel sein kann. Insgesamt werden nur zwei Fälle berücksichtigt, da die Darstellung von weiteren Beispielen den Umfang dieser Arbeit sprengen würde.

Hierbei beschränkt sich die Darstellung der Situation maßgeblich auf die Zeit an der allgemeinen Schule, da eruiert werden soll, inwieweit sich die Aussagen diesbezüglich bzw. hinsichtlich der Einstellung eines bevorstehenden Schulwechsels unterscheiden. Es soll also auf die Unterschiedlichkeit der subjektiven Wahrnehmung bzgl. der Zeit an der allgemeinen Schule aller vier Gruppen hingewiesen werden und somit sollen die unterschiedlichen Gründe für einen Schulwechsel

dargestellt werden. Anschließend werden sie einer Interpretation der Forscherin unterzogen. Es folgt ein Fazit, bezogen auf die Aussagen der einzelnen Personen. Die Kernaussagen bzgl. der Hauptkategorien zum Schulwechsel werden anschließend in einer Gegenüberstellung der Extremaussagen zusammengefasst, um die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten möglichst deutlich gegenüberstellen zu können. Dabei werden nur Angaben gegenübergestellt, die in ihrem Aussagegehalt besonders extrem sind, aber auch für andere inhaltlich ähnliche Aussagen der betreffenden Person stehen, also die Hauptaussagen in hohem Maße repräsentieren.

8.1 Erstes Fallbeispiel

Das erste Fallbeispiel enthält somit die Aussagen eines Schülers, dessen befragten Elternteils sowie dessen Lehrer der allgemeinen Schule sowie Lehrer des Förderzentrums. Es wurde ausgewählt, da es auf besonders prägnante Weise die Unterschiedlichkeit der Aussagen der einzelnen Personen aus den verschiedenen Gruppen aufweist.

Vorab gegebene Informationen wurden den Postskripten, zum größten Teil den Interviews der beteiligten Personen selbst, entnommen.

8.1.1 Schüler

Vorinformation

Beim ersten Schüler handelte es sich zum Zeitpunkt des Interviews um einen 15-jährigen Jungen, der sich wie alle befragten Schüler – einzelintegrativ und von Schulbeginn – an der 9. Klasse einer bayerischen Hauptschule befand. Er wurde zur Schulbesuchszeit an der allgemeinen Schule von einem Lehrer des MSD betreut.

Bei seiner Hörschädigung handelt es sich um eine hochgradige Innenohrschwerhörigkeit, die allerdings erst mit viereinhalb Jahren entdeckt wurde. Lautsprachlich fiel er durch einen leichten Sigmatismus auf. Aufgrund des Tragens einer festen Zahnsperre entstanden „nuschelnde“ Laute.

Durch einen angeborenen Herzfehler ist er im Vergleich zu seinen Mitschülern körperlich kleiner und beispielsweise nicht in der Lage, an allen sportlichen Aktivitäten des Unterrichts teilzunehmen. Aufgrund dieser angeborenen Herzer-

krankung muss D. mehrmals täglich Herzmedikamente einnehmen. D. besitzt einen Zwillingsbruder, der hörend und ohne Zusatzbehinderung aufgewachsen ist.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Der Schüler D. schilderte zahlreiche Situationen im Unterricht, die erkennen lassen, dass er sich an der allgemeinen Schule besonders im Umgang mit seinen Mitschülern nicht wohl gefühlt hat. Er berichtete mehrmals von Bullying-erfahrungen (siehe Exkurs Bullying):

„Mit dene hab i immer moard's gschrian. Die ham mich immer verarscht. Da bin i halt narrisch geword'n und dann mit denen tät ich mich heute nicht mehr vertragen“ (S 1, S. 1, 12 f.).

„Die ham schon mal mit den Fingern die Hörgeräte angetupft und dass ich da narrisch werde, des wissen die eh“ (S 1, S. 1, 23 f.).

„Des Schlimme war halt, die ham immer blöd gelacht“ (S 1, S. 1 28 f.).

Es wird deutlich, dass D. sich in der Umgebung seiner Mitschüler ungerecht behandelt fühlt und aufgrund dessen auch aggressive Tendenzen gegen diese entwickelt:

„Aber da hat es schon ein paar gegeben, die haben gedacht, ich bin blöd. Denen hab ich schon öfters eine draufgeschlagen, aber was nützt denn denen das? Mit denen bin ich dann schon einmal zusammengerumpelt“ (S 1, S. 4, 130 ff.).

Seine Aggression gegenüber seinen Mitschülern wurde in folgender Aussage besonders deutlich:

„Aber denen auf den Fuß draufsteigen, das tät ich schon gerne, dass die merken, dass ich jetzt nicht so der Depp bin“ (S 1, S. 4, 137 f.).

Neben dem belasteten Verhältnis zu seinen Mitschülern kommt hinzu, dass bei D. persönliche Probleme mit seiner Klassenlehrerin auftreten. Er fühlt sich von ihr besonders in schwierigen Situationen mit seinen Mitschülern nicht verstanden und nicht ausreichend unterstützt. Auf die explizite Frage zum Verhältnis mit seiner Klassenlehrerin antwortete er:

„Naja, des war nicht so gut, die hat immer, weil sie so getan hat [...]. Weil sie immer blöde Bemerkungen gemacht hat. Die hat mich gar nicht verstanden, weil sie immer gleich ausgerastet ist“ (S 1, S. 1, 34 ff.).

Für die Situation innerhalb des Unterrichts wird ersichtlich, dass es sprachliche Probleme gab, da sowohl die Klassenlehrerin als auch die anderen Lehrer nicht auf das konsequente Tragen der Hörgeräte achteten. In der Folge konnte er dem Unterrichtsgeschehen nicht immer folgen:

„... hab ich ein Hörgerät gehabt, aber das hab ich halt nicht immer gebraucht. Weil ich so auch alles verstanden habe, bloß bei den meisten Lehrern halt nicht. Also nicht so gut“ (S 1, S. 2, 55 ff.).

Weiterhin räumte D. ein, dass er die Hörgeräte nicht immer tragen will:

„Die hat eigentlich schon drauf geschaut, aber ich wollt halt manchmal auch nicht. Ich wollte es nicht immer dranhaben“ (S 1, S. 2, 62 ff.).

D. wird von einem Lehrer des MSD betreut. Auf die Frage, wie er sich mit diesem verstehe, antwortete er:

„Gut, weil den hab ich schon länger gekannt. Und ich bin immer froh gewesen, wenn der da war. Weil dann hab ich nicht immer so an die Schule denken müssen“ (S 1, S. 2, 79 ff.).

Nach eigenen Aussagen war es der Wunsch von D. selbst, die Schule zu wechseln, wobei von Seiten der Eltern offensichtlich wenig Druck herrschte:

„Des war eigentlich schon mein Wunsch. Meine Mutter hat gesagt, wenn ich will, dann geh ich halt, wenn nicht, dann brauch ich auch nicht gehen. Aber irgendwie wollt ich dann schon selber. Das hat mir dann gereicht in der Volksschule“ (S 1, S. 3, 105 ff.).

D. selbst fasste die Gründe für seinen Schulwechsel zusammen, wobei klar wird, dass für ihn die Hausaufgabensituation belastend war:

„Naja, weil Frau W. hat schon gesagt, dass es da besser ist mit dem Lernen, dass man da mehr Zeit hat fürs Lernen und dass man da für die Hausaufgaben Zeit hat und dass da einfach mehr Freunde sind, die einen nicht verarschen, weil die einfach das Gleiche haben“ (S 1, S. 3, 112 ff.).

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für den Schulwechsel

D. spricht im Interview zahlreiche Situationen für das schlechte Verhältnis zu seinen Mitschülern an. Es kann vermutet werden, dass es zwischen ihm und seinen Mitschülern zu Missverständnissen auch aufgrund des von ihm selbst genannten schlechten Sprachverstehens gekommen war. Möglicherweise war es dem sensiblen D. nicht möglich, offen auf seine Mitschüler zuzugehen und diese Missverständnisse aufzuklären, da er weiteren Spott fürchtete. Dabei hat er seinen Mitschülern ihr Verhalten sehr übel genommen, besonders dann, wenn sie ihn aufgrund seiner Hörgeräte gehänselt haben und er so in seiner Sonderrolle innerhalb der Klasse verstärkt wird. Es scheint sich hierbei um einen negativen Kreisprozess zu handeln, denn aus Angst vor der Stigmatisierung (siehe Punkt 5.3) und weiteren Bullyingerfahrungen (siehe Punkt 7.1.4.2) durch seine Mitschüler lehnt er die Hörgeräte ab, die ihm aber besseres Sprachverstehen im Unterricht ermöglichen würden.

Die vorhandenen Formen des Bullying könnten aber auch aufgrund seiner undeutlichen Aussprache entstanden sein.

Die Situation verschlimmerte sich zusätzlich, da D. in solchen Situationen keine Unterstützung von seiner Klassenlehrerin erfahren hat. Dieses Verhalten macht er ihr auch zum Vorwurf, wodurch sich seine gesamte psychisch-emotionale Befindlichkeit verschlechterte. Es ist vorstellbar, dass es bei einem stärkeren Selbstbewusstsein von D. gar nicht erst zu diesen Situationen gekommen wäre. Auf der anderen Seite griff die Klassenlehrerin nicht ein, auch aus dem Grund, da sie die Situation anders als D. und seine Mutter wahrgenommen hatte (siehe Punkt 7.3). Auch wenn sie vom betreffenden Lehrer des MSD für gewisse Situationen sensibilisiert worden wäre, bleibt es fraglich, ob D. die geforderte Aufmerksamkeit, bei mehr als 20 Schülern in der Klasse, ausgereicht hätte, ihn erfolgreich an der allgemeinen Schule zu integrieren.

Fazit

Aus Sicht des Schülers D. liegen die Gründe vor allem in dem belasteten Verhältnis zu seinen Mitschülern. Es kann konkret von verbalem und körperlichem Bullying gesprochen werden.

In den Aussagen wird deutlich, welch hohes Maß an Aggressivität bei D. vorliegt, und sie machen klar, wie sehr er unter den gegebenen Zuständen gelitten hat.

Von seiner Klassenlehrerin erhielt er in diesen Situationen wenig Unterstützung und wendet sich aufgrund dessen enttäuscht von ihr ab.

Aus den Aussagen des Schülers D. wird auch ersichtlich, dass es innerhalb des Unterrichts zu schlechtem Sprachverstehen gekommen war. Zum einen, da nicht von allen Lehrern auf das Tragen der Hörgeräte geachtet und die Mikroportanlage nur selten benutzt wurde. Zum anderen lehnte er persönlich das Tragen der Hörgeräte aus Angst, von seinen Mitschülern gehänselt zu werden, ab.

Eine Verbindung zur Verschlechterung der Schulleistung, die tatsächlich stattgefunden hat, stellte er selbst nicht her. Offensichtlich standen für ihn die menschlichen Enttäuschungen von Seiten der Mitschüler und der Klassenlehrerin im Vordergrund. Möglicherweise haben sich auch aus diesem Grund seine schulischen Leistungen verschlechtert.

Interessant bleibt festzuhalten, dass D. nicht weiter an der allgemeinen Schule beschult werden konnte, obwohl er von einem Lehrer des MSD betreut wurde, mit dem er darüber hinaus ein gutes Verhältnis hatte.

Für die Zeit am Förderzentrum ist bekannt, dass D. sich innerhalb sehr kurzer Zeit eingelebt hatte, vor allem aus dem Grund, weil es Mitschüler mit der gleichen Behinderung gab. Somit fielen Hänseleien, wie sie im subjektiven Empfinden von D. alltäglich stattgefunden hatten, gänzlich weg. Offensichtlich hat sich bei D. ein sog. Bezugsgruppenwechsel eingestellt.

Spezifische Handlungsimpulse

Anhand des Beispiels des Schülers D. wird besonders ersichtlich, dass die Zusammenarbeit mit dem MSD intensiver hätte gestaltet werden sollen. So hätte der Lehrer der allgemeinen Schule über die Wichtigkeit des Einsatzes der technischen Hörgeräte aufgeklärt werden und darauf hingewiesen werden können, dass eine positive Thematisierung der Hörschädigung des Schülers D. Formen von Bullying möglicherweise verhindert, aber auf jeden Fall gelindert hätte. Hierbei ist selbstverständlich eine sensible Umgehensweise mit dem Thema Hörschädigung erforderlich.

Auf diese Art und Weise wäre es auch nicht zu derart schlechtem Sprachverstehen gekommen und zu der großen Belastung bei der Hausaufgaben-situation zwischen D. und seiner Mutter.

Zur Stärkung des Selbstbewusstseins wären Formen von Interaktionstraining (siehe Punkt 9.1) vorstellbar, wobei an dieser Stelle fraglich ist, wer diese durchführen könnte.

Kontakte zu gleichaltrigen oder auch erwachsenen Hörgeschädigten hätten den Identifikationsprozess von D. erleichtern und ihm bei seiner Zuordnungsentscheidung helfen können.

Es hat sich gezeigt, dass es sich bei D. um einen besonders sensiblen Jungen handelt, der großes Verständnis in seinen (nicht nur hörgeschädigtenspezifischen) Belangen benötigt. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob ein Lehrer des MSD dies in der geforderten Form überhaupt leisten kann.

Es bleibt allerdings festzuhalten, dass, obwohl der MSD in diesem Fall regelmäßig in Erscheinung getreten war und alle Beteiligten darüber hinaus von einem guten Verhältnis gesprochen hatten, ein Defizit bei der Beratung bestand, das zum einen möglicherweise bei maximalem Einsatz hätte behoben werden können, aber zum anderen auch letztendlich für den Schulwechsel ausschlaggebend war. Es wäre also folglich interessant zu erfahren, ob D. bei besagtem maximalem Einsatz des MSD und allen hier aufgeführten Maßnahmen weiter an der allgemeinen Schule, im Sinne einer erfolgreichen Integration, geblieben wäre.

8.1.2 Eltern

Vorinformation

Bei dem befragten Elternteil von D. handelte es sich um die Mutter. Sie zeigt sich im Interview sehr besorgt um die Belange ihres Sohnes, wobei von einer großen emotionalen Nähe zu ihrem Sohn gesprochen werden kann. Es kann von überbehütenden Tendenzen ausgegangen werden.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Frau W. bestätigte verbales Bullying gegenüber ihrem Sohn an der allgemeinen Schule, worüber D. ihrer Aussage nach sehr unglücklich war:

„... dass er halt oft bedrückt war und dann hat man es schwer aus ihm herausgelockt, dass er eben Probleme dann gehabt hat, dass er gehänselt worden ist oder einfach so nachgeäfft worden ist“ (E1, S. 3, 114 ff.).

Sie schildert die Konsequenzen dieser Zeit als so belastend, dass bei D. sich eine Art von Schulunlust manifestierte:

„...also, es ist eigentlich immer schlimmer geworden, man hat das schon absehen können, dass das immer gravierender für ihn geworden ist, und er ist dann auch nicht mehr gerne in die Schule gegangen“ (E 1, S. 3, 116 ff.).

Nach Aussage von Frau W. war dieser Zustand der auslösende Faktor für den Schulwechsel:

„... ausschlaggebend war einzig und allein, dass der D. mit seinen Mitschülern nicht mehr zurechtgekommen ist“ (E 1, S. 5, 202 ff.).

Deswegen sei D. auch zu dieser Zeit ein Einzelgänger gewesen und habe sich mit keinem einzigen Schüler in der Klasse angefreundet:

„Also, der D. hat also privat zu den Mitschülern selbst überhaupt keinen Kontakt gehabt“ (E 1, S. 2, 56 f.).

„... muss ich ganz ehrlich sagen, nie dass er irgendwie auch in der Schule selber groß Freundschaften geschlossen hätte, war er eigentlich immer ein Einzelgänger“ (E 1, S.2, 80 ff.).

Wie ihr Sohn D. gab sie an, dass die Klassenlehrerin in keiner Weise intervenierte, obwohl sie stets den Kontakt zu ihr suchte:

„Und ich hab also auch oft mit der Lehrerin gesprochen und die hat eigentlich, die hat die Situation überhaupt nicht erkannt. Sie hat es immer so hingestellt, als ob der D. sich des einbilden tät“ (E 1, S. 5, 203 ff.).

Auch sie fühlte sich wie D. von der Klassenlehrerin und von der Schulleitung insgesamt nicht ausreichend in den Belangen ihres hörgeschädigten Kindes unterstützt:

„Und ich habe weder vom Rektor von der Schule noch von der Lehrerin bisher, das ist ein kleiner Ort, man trifft sich also, die Lehrerin jetzt nicht, aber ich denke ein Telefonat oder auf der Straße, wenn man sich trifft mit dem Rektor oder so, wenn der einmal sagt, ja wie geht es denn dem D. oder so, also das ist bisher nicht gekommen, also in keinsten Weise“ (E 1, S. 6, 244 ff.).

Besonders bei der Ergreifung von hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen, wie beispielsweise der Benutzung der Mikroortanlage, beurteilt sie die Klassenlehrerin als unfähig:

„Also, zu mir hat sie zwar immer gesagt, sie würde sie benutzen, aber im Nachhinein, also ist das Ding immer im Wandschrank gestanden, also kann es nicht recht viel benutzt worden sein, denke ich mal“ (E 1, S. 7, 295 ff.).

Dabei machte Frau W. darauf aufmerksam, dass D. die Benutzung der Mikroortanlage selbst nicht vehement genug eingefordert hat. Ihrer Meinung habe er die Nutzung der Mikroortanlage nicht eingefordert, da sich D. sofort seiner Sonderrolle in negativem Ausmaß bewusst gewesen sei, also Angst vor Stigmatisierung (siehe Punkt 5.3) seiner Mitschüler fürchtete:

„Aber es ist halt so gewesen, sobald der D. von sich aus die Mikroortanlage benutzt hätte, hat er schon wieder im Kopf gehabt, ist er halt wieder anders als die anderen, denk ich mal. Ich mein, der D. ist schon einer, der auch ein bisschen bequem ist, also der immer den Weg des geringsten Übels geht [...], war also kein begeisterter Fan von der Mikroortanlage, hat also ihm dann auch nicht so viel genutzt“ (E 1, S. 7, 282 ff.).

Sie bedauerte die Tatsache, dass sich in D.'s Klasse besonders viele Schüler befanden, eine Tatsache, die die eine sinnvolle Verwendung der Mikroortanlage sinnlos erscheinen lässt:

„Muss man aber auch dazu sagen, das war eine Klasse mit dreißig Kindern, ich glaub, dass es die Mikroortanlage auch nicht rausreißt“ (E 1, S. 7, 288 ff.).

In Bezug auf die schulischen Leistungen gestand sie ein, dass D. schon immer einen größeren Aufwand leisten musste als seine gleichaltrigen Klassenkameraden. Dieser Zustand wurde ihr besonders bewusst, da der direkte Vergleich bzgl. der intellektuellen Fähigkeiten durch den Zwillingbruder gegeben war:

„...dann haben wir ihn also ein Jahr später eingeschult, es war schon immer so, dass, er hat schon immer mehr lernen müssen, ich hab ja den unmittelbaren Vergleich gehabt, und das war also schon noch so, dass der F. um hundert Grad anders war wie der F., also der D. hat von Anfang an viel mehr lernen müssen, war also auch mehr mit den Lehrern in Kontakt. Die ersten vier Jahre in der Regelschule war also mit sehr viel Aufwand, aber ist ganz gut gegangen“ (E 1, S. 2, 44 ff.).

Frau W. gab an, dass durch die Probleme von D. die ganze Familie belastet wurde:

„Also, die Belastung war oft so [...], aber wir haben also Zeiten gehabt, wo eigentlich nur noch das Thema Schule war“ (E 1, S. 7, 332 ff.).

Die besondere Belastung der Familie bestand darin, dass jegliche Freizeit zum Lernen aufgewendet werden musste und dieser Aufwand im Verhältnis zum Ergebnis zu groß gewesen sei:

„Weil er einfach so unter Druck war mit dem Lernen. Also immer üben und immer lernen und schauen, also für die normale Hauptschule, war das einfach zu viel Aufwand die ganze Sache“ (E 1, S. 8, 345 ff.).

In der Konsequenz verheimlichte D. die Noten oder teilte sie erst gar nicht mit:

„Muss ich ganz ehrlich sagen, dann hat er oft auch schon mal geschwindelt oder geschummelt. Teilweise dann auch schon Noten nicht gesagt“ (E1, S. 8, 343 ff.).

Als Gründe für die späte Umschulung an das Förderzentrum gab Frau W. Folgendes an:

„... und mir vom Herzen die Belastung zu groß war, dass man in a Sonderschule gegeben hätten, weil wir da schon gewusst hätten, dass er da auch schon hätte Bus fahren müssen, und die Schule von uns hier eigentlich, also die Schule ist halt nur hundert Meter weg von uns, und das vom gesundheitlichen Zustand auch beruhigend war“ (E 1, S. 1, 28 ff.).

Für die Situation am Förderzentrum äußerte sich Frau W. durchweg positiv. Besonders freute sie sich darüber, dass D. in seiner neuen Klasse Freunde gefunden hat:

„... also, was mir besonders auffällt, er erzählt mir am Wochenende so viel von seinen Mitschülern und Gruppenmitgliedern [...], ich weiß nicht, früher hat er nicht einmal die Familiennamen von seinen Mitschülern registriert oder hat sie mir gar nicht erzählt. Hat ihn also gar nicht interessiert“ (E 1, S. 10, 410 ff.).

Des Weiteren zeigte sie sich glücklich darüber, dass bei D. ein Zuwachs an Selbstbewusstsein zu verzeichnen war:

„.... wenn er also bei uns da mit jemand gesprochen hat oder so, hat er immer leise gesprochen oder und jetzt hat er eine gefestigte Stimme und sagt auch schon mal, was er sich denkt, also vom Selbstbewusstsein hat ihm des unwahrscheinlich viel gebracht. Bisher und das jetzt in der kurzen Zeit, muss man ja sagen“ (E 1, S. 11, 458 ff.).

Sie bedauerte den Zustand, dass die Familie nicht früher von der Möglichkeit der Umschulung an ein Förderzentrum gehört hatte:

„Mein Mann sagt also schon, der sagt also oft, wenn wir das gewusst hätten, dann hätten wir ihm das paar Jahre früher zukommen lassen können, wenn man das jetzt so beobachtet“ (E 1, S. 14, 601 f.).

Dabei räumte Frau W. ein, dass sie ihr Kind sehr behütet hat:

„Weil man das Kind so behütet hat, weil es immer ein krankes Kind war, weil man dem immer weniger zutraut oder man ist übervorsichtig“ (E 1, S. 12, 496 f.).

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für den Schulwechsel

Für Frau W. ist das schlechte Verhältnis ihres Sohnes zu seinen Mitschülern ausschlaggebend für den Schulwechsel. Ihrer Aussage nach haben ihn die Mitschüler sehr gehänselt, aufgrund dessen er sich sehr stark zurückzog und seine sozialen Kontakte ausschließlich zu Erwachsenen suchte. Für diesen Zustand macht sie hauptsächlich die Klassenlehrerin verantwortlich und wirft ihr dabei auch mangelndes Verständnis für ihren Sohn vor. Besonders schwer wertet sie dabei die fehlende Thematisierung der Hörschädigung ihres Sohnes im Unterricht und den mangelnden Einsatz hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen, insbesondere den korrekten und regelmäßigen Einsatz der Mikroportanlage. Dabei gesteht sie aber ein, dass der sinnvolle Einsatz in einer Klasse mit dreißig Schülern auch nur schwer durchzuführen ist.

Es wird also ersichtlich, dass sich Frau W. der Situation in realistischem Ausmaß, hier besonders der Klassensituation mit ca. 30 Schülern in einer Klasse, bewusst ist, dennoch wirken ihre Aussagen sehr vorwurfsvoll. Diese Tendenz kann dadurch bestätigt werden, dass sie sich selbst mit der Situation überfordert fühlt

und sowohl der Klassenlehrerin als auch den Direktor der Schule beschuldigt, sich nicht mit ihr über ihre Situation auseinander gesetzt bzw. sie speziell darauf angesprochen zu haben.

Ihre Überforderung bzw. die Belastung der ganzen Familie zeigten sich besonders in der nachmittäglichen Hausaufgabensituation: Frau W. gibt an, dass D. schon immer mehr als seine Mitschüler lernen musste. Ein Zustand, der besonders auffällt, da D. einen Zwilling Bruder hat, der keine Behinderung hat. Dabei gibt sie allerdings an, dass es sich bei D. auch nicht um den fleißigsten Schüler handelt.

Sie gibt an, dass sich im Laufe der Zeit auch die schulischen Leistungen verschlechtert hätten, was sie persönlich offensichtlich mehr beschäftigte als ihren Sohn selbst. Als Folge davon habe ihr Sohn sogar bessere Noten angegeben als tatsächlich vorhanden bzw. habe sie zum Teil gar nicht mehr erwähnt. Auch diese Tendenzen scheint sie mit großer Sorge betrachtet zu haben.

In zahlreichen weiteren Aussagen können aber noch weitere Gründe für den Schulwechsel herausgefunden werden.

Zum Lehrer des MSD, der auch einen Schulwechsel zu einem früheren Zeitpunkt vorgeschlagen hatte, hat sie ein gutes Verhältnis. Wie sie selbst sagt, konnte sie diesen Vorschlag des Schulwechsels aber nicht realisieren, da sie ihren Sohn eher überbehütet habe. Wichtig scheint ihr dabei zu erwähnen, dass diese überbehütenden Tendenzen nicht nur aus der Hörschädigung ihres Sohnes resultierten, sondern hauptsächlich wegen des angeborenen Herzfehlers. Aufgrund dessen haben sich die innerpsychischen Zustände von D. und die Belastungen der Familie über einen langen Zeitraum akkumuliert und der Schulwechsel hätte, wie Frau W. selbst sagt, bereits zu einem früheren Zeitpunkt geschehen müssen. Diese Einsicht erlangte sie allerdings erst nach dem Schulwechsel an das Förderzentrum. Für sie hatte sich nach einiger Zeit am Förderzentrum gezeigt, dass es für D. die bessere „Beschulungsvariante“ darstellte.

Es wird ersichtlich, dass Frau W. bzgl. der persönlichen Situation D.'s durchaus Zugeständnisse macht. Ihre eigenen Enttäuschungen gegenüber der Klassenlehrerin sowie der gesamten Schulleitung scheinen wie bei ihrem Sohn D. im subjektiven Befinden bzgl. der Gründe für einen Schulwechsel sehr stark manifestiert zu sein.

Fazit

Es kann zusammengefasst werden, dass es für Frau W. wie auch bei D. selbst viele Gründe gab, die zu einem Schulwechsel geführt haben. Im Gegensatz zu den Aussagen ihres Sohnes hat Frau W. noch weitere Gründe hinzugefügt, die D. selbst wahrscheinlich nicht genannt hätte. Dazu gehören der schwere angeborene Herzfehler und gewisse Charaktereigenschaften wie eher geringer Arbeitseinsatz oder mangelndes Selbstbewusstsein. Es lässt sich aber nicht sagen, inwieweit sich das bei entsprechender Motivation D.'s geändert hätte.

Darüber hinaus werden von Frau W. natürlich auch persönliche Beweggründe für einen Schulwechsel wie die Belastungen innerhalb der Familie, besonders bei der täglichen Hausaufgabensituation, sowie die persönlichen Enttäuschungen gegenüber der Klassenlehrerin und der Schulleitung aufgrund der defizitären Auseinandersetzung mit D. und seiner persönlichen Situation angegeben.

Spezifische Handlungsimpulse

Es wird ersichtlich, dass die Betreuung bei D. durch den MSD unerlässlich war, sie hätte sogar noch intensiviert werden sollen. Dabei ist nicht nur die Betreuung von D. sondern gerade auch die der Eltern sowie der Lehrerin der allgemeinen Schule gemeint. Für D. hätte man sich eine intensivere Betreuung im Sinne der Stärkung seiner Charaktereigenschaften vorstellen können. Formen von Interaktionstraining (siehe Punkt 9.1) sind an dieser Stelle denkbar.

Für die Verwendung der technischen Hörhilfen scheint die Lehrerin der allgemeinen Schule über die Wichtigkeit nicht ausreichend informiert gewesen zu sein. An dieser Stelle könnte dem MSD vorgeworfen werden, nicht dringlich genug auf die Wichtigkeit hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen hingewiesen zu haben. Möglicherweise wäre es in einem solchen Fall auch wichtig für integrierte, hörgeschädigte Schüler sog. „Schnuppertage“ anzubieten, die es ihnen ermöglichen, zu jeder Zeit die Situation an einem Förderzentrum zu testen.

Die Lehrerin der allgemeinen Schule hätte bzgl. der problematischen Hausaufgabensituation aufgeklärt werden sollen. Eventuell hätte man einen Teil der nachmittäglichen Belastungen mindern können, indem man darauf hingewiesen hätte, dass es besonders wichtig sei, bei hörgeschädigten Schülern darauf zu achten, dass die Hausaufgabenstellung akustisch und damit auch inhaltlich nachvollzogen werden kann.

Für die Familie scheint es im Rückblick elementar, über überbehütende Tendenzen, gerade auf Seiten der Mutter, aufzuklären. Hierfür könnte nicht nur der zuständige MSD, sondern auch der Psychologe der Schule in Frage kommen, der in disziplinärer Kooperation mit allen an der Integration beteiligten Personen agiert (siehe Punkt 3.3.2). Möglicherweise hätte Frau W. ihre Verhaltensweise stärker reflektiert, wodurch sich ein Belastungsfaktor verringert hätte. Auch die Aufklärung über die Situation an einem Förderzentrum hätten der Mutter möglicherweise viele ihrer Ängste und Unsicherheiten nehmen können.

Wünschenswert wäre auch eine hohe Flexibilität der allgemeinen Schule und des Förderzentrums, die es integrierten hörgeschädigten Schülern ermöglicht, schon früh und zu jeder Zeit ein entsprechendes Förderzentrum zu besuchen, um sich selbst ein Bild machen zu können. Hierbei zu vermitteln ist selbstverständlich Aufgabe des MSD.

Es wird deutlich, dass den Beratungskompetenzen (siehe Punkt 3.3) des MSD ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt werden muss. Bei der derzeitigen finanziellen Lage scheint es fraglich, ob den Mitarbeitern des jeweiligen MSD hierfür entsprechend Zeit und Geld zur Verfügung gestellt werden kann.

Möglicherweise ist D. ein Schüler, für den der Schonraum des Förderzentrums aus vielen Gründen unerlässlich ist.

8.1.3 Lehrer der allgemeinen Schule

Vorinformation

Frau E. war die Lehrerin an der allgemeinen Schule von D., bevor er an das Förderzentrum gewechselt hatte.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Frau E. stellte den Umgang D.'s zu seinen Mitschülern weitaus weniger schlimm dar als D. selbst oder seine Mutter. Sie ging im Gegenteil dazu sogar davon aus, dass eine Art von Rücksicht geherrscht habe:

„Ja, das ist, mir ist also da nicht so viel aufgefallen, dass die den ablehnen. Ich denk das war halt ein Verhältnis wie unter Schülern in der gleichen Klasse, dass sie eigentlich schon irgendwo auch rücksichtsvoll mit ihm umgegangen sind“ (LaS 1, S. 2, 54 ff.).

Ihrer Meinung nach sind problematische Situationen eher von D. selbst ausgegangen:

„Also, ich hab immer so das Gefühl gehabt, der D. hat seine Mitschüler abgelehnt. Der hat die nicht so, [...] ja das klingt jetzt also überspitzt, wenn ich jetzt sage, die waren ihm zu wenig fein, aber der hat nicht so den Kontakt zu den Schülern gesucht“ (LaS 1, S. 2, 62 ff.).

An dieser wie auch an einigen anderen Stellen des Interviews wird deutlich, dass Frau E. D. Charaktereigenschaften zuschreibt, die es ihm ihrer Meinung nach unmöglich machen, an der allgemeinen Schule integriert zu werden:

„... er war ja auch schwierig und er ist manchmal auch dann so ungehalten geworden, wenn die ihm gar nix böse wollten, wenn die einfach so wie sie normal auch mit anderen umgegangen sind“ (LaS 1, S. 1, 15 ff.).

„Und dann der D. immer bloß so eine Handbewegung gemacht hat, eine wegwerfende, so ungefähr, der hat also irgendwie gegenüber schon auch manchmal auch ein wenig hochnäsiger gewirkt seinen Mitschülern gegenüber, so als wollte er nichts mit ihnen zu tun haben“ (LaS 1, S. 2, 97 ff.).

Es stellte sich allerdings heraus, dass Frau E. nicht ausreichend über die Hörschädigung von D. informiert gewesen ist, was für eine erfolgreiche integrative Beschulung aber besonders wichtig ist (siehe Punkt 3.1):

„Ich weiß auch nie, wie weit er eben dann wirklich so schwer gehört hat oder nicht, und das war eigentlich immer das, wo ich immer nicht so genau gewusst habe, wie das ist“ (LaS 1, S. 1, 20 ff.).

Sie war informiert über die Existenz einer Mikroortanlage: *„... und ich habe immer gewusst, dass er eine hat“ (LaS 1, S. 1, 29)*, kannte aber nicht die exakte Bezeichnung des Gerätes: *„Er hat zum Beispiel auch dieses, äh, Kästchen, hat er doch da gehabt“ (LaS 1, S. 1, 23 f.)*. Laut ihren Aussagen wurde sie zwar häufig verwendet: *„Eigentlich ständig haben wir die dann verwendet“ (LaS 1, S. 2, 44)*, sie hinterfragte allerdings nicht, aus welchen Gründen D. die Mikroortanlage zum Teil nicht verwenden wollte: *„Bloß zwischendrin hat er sie dann mal runter, dann hat er gesagt, äh die Batterie ist mir rausgefallen“ (LaS 1, S. 2, 45 f.)*.

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für den Schulwechsel

Aus der Sicht der Lehrerin der allgemeinen Schule sind die Ursachen für den Schulwechsel in der Person des Schülers D. selbst zu sehen. Ihrer Meinung nach ist D. nicht in der Lage, sich sozial in das Klassengefüge zu integrieren. Sie spricht von arrogantem Verhalten sowie anderen Verhaltensweisen wie mangelndem Fleiß etc., die einen weiteren Verbleib an der allgemeinen Schule unmöglich machen.

Das Verhältnis D.'s zu seinen Mitschülern bewertet sie als relativ normal. Es wird ersichtlich, dass sich die Sichtweisen von D. und seiner Mutter sehr von der Lehrerin der allgemeinen Schule unterscheiden. Dies resultiert möglicherweise aus der großen Anzahl von mehr als dreißig Schülern in der Klasse, die für Frau E. eine differenzierte Wahrnehmung jedes einzelnen Schülers unmöglich machen. Zum anderen scheint die mangelnde Aufklärung bzgl. der Hörschädigung bei Frau E. im Zusammenhang mit ihren geschilderten Gründen für D.'s Schulwechsel sehr stark im Vordergrund zu stehen. Denn aufgrund D.'s Schilderungen scheint es auch möglich, dass er in der Tat von seinen Mitschülern wegen seiner Hörgeräte stigmatisiert (siehe Punkt 5.3) worden ist und es zu Bullyingerfahrungen durch seine Mitschüler gekommen war. In der Folge zieht er sich verletzt zurück, was Frau E. als arrogantes Verhalten ansieht. Ebendies könnte man dies bei D.'s Mutter beobachten : Auch sie zieht sich aus Enttäuschung aufgrund mangelnder Intervention seitens Frau E. sowie des Direktors von der Schule zurück, was von Frau E. ebenso als hochnäsiger interpretiert wird. Es wird deutlich, dass ein Kommunikationsdefizit der beteiligten Personen vorherrscht. Ein Kreisprozess, dem eigentlich nur mit Hilfe der Intervention des MSD zu entkommen wäre, da er als objektiver Beobachter diese Zusammenhänge zum einen hätte erkennen und zum anderen in Gesprächen mit der Mutter konkret verbalisieren können.

Den positiven Nutzen der Verwendung der technischen Hörgeräte wertet Frau E. als sehr gering. Darüber hinaus ist sie nicht über die genaue Art der Hörschädigung von D. informiert. Ein Zustand, der zur Folge hat, dass sich D.'s Sprachverstehen und die schulischen Leistungen massiv verschlechtern. Als weitere Folge wurden die Hausaufgabenaufträge nicht verstanden und die zusätzliche häusliche Belastung in der Familie wuchs zu einem Höchstmaß an. Über diese Zustände war Frau E. nicht ansatzweise informiert.

Es wäre sicher Aufgabe des MSD gewesen, weitgehend darüber zu informieren, auf der anderen Seite wäre es aber auch vorstellbar gewesen, dass Frau E. diesbezüglich beim Lehrer des MSD nachfragt.

Da dies nicht geschehen ist, kann davon ausgegangen werden, dass Frau E. die Tragweite einer Hörschädigung und damit die Situation eines hörgeschädigten Kindes in einer hörenden Klasse überhaupt nicht bewusst gewesen ist. Somit fällt die Verantwortung, an diese Stelle Impulse zu setzen, letztendlich auf den Lehrer des MSD zurück. Es muss allerdings bezweifelt werden, dass ihm finanzielle und damit zeitliche Mittel zur Verfügung gestanden haben.

Fazit

Aus den Aussagen der Lehrerin wird deutlich, dass sie für den Schulwechsel andere Gründe als relevant ansieht als der Schüler D. und dessen Mutter.

Für die Lehrerin sind es vor allem die Charaktereigenschaften wie Arroganz und Faulheit von D., die einen Verbleib an der allgemeinen Schule unmöglich machen. Ihrer Meinung nach habe die Mutter diese Eigenschaften bei ihrem Sohn unterstützt und war bzgl. der Ablehnung der anderen Kinder der Klasse mit ihrem Sohn einer Meinung. Sie spricht an dieser Stelle von einer gewissen Arroganz der beiden, die eine gemeinsame Beschulung von D. und den anderen Kindern infolgedessen erschwert.

Fehlende Kenntnisse bzgl. der mangelnden bzw. fehlerhaften Verwendung der technischen Hörhilfen werden zwar thematisiert, aber nicht korrekt verwendet. Die weit reichenden Folgen bzgl. eines lücken- oder fehlerhaften Sprachverstehens werden gar nicht in Erwägung gezogen.

Die von D. und seiner Mutter angesprochenen Probleme im Umgang mit seinen Mitschülern werden auch dahingehend interpretiert, dass die Probleme von D. ausgehen, da er sich ihnen gegenüber in einer ablehnenden, sogar anmaßenden Art und Weise benimmt.

Der Forderung der Mutter nach mehr Verständnis in diesen Dingen begegnet die Lehrerin mit Unverständnis, da es ihrer Meinung nach gar nicht möglich sei, in einer Klasse von ca. dreißig Schülern, darauf in einer gewünscht intensiven Weise einzugehen.

Den Schulwechsel von D. begrüßt sie, da sie der Meinung ist, dass D. in einer kleineren Gruppe und mit Kindern einer gleichen Behinderung besser gefördert werden kann.

Spezifische Handlungsimpulse

An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass die am Integrationsprozess beteiligten Personen nicht miteinander, sondern quasi „aneinander vorbei“ agiert hatten. Insbesondere die Sichtweisen des Schülers D. sowie seiner Mutter und der Lehrerin der allgemeinen Schule waren in einigen Punkten konträr. Gegenseitiges Verständnis kann durch fehlende Kommunikation kaum aufkommen. Die Kooperation aller Beteiligten während des Integrationsprozesses erscheint wieder einmal besonders bedeutsam (siehe Punkt 3.1).

Darüber hinaus erscheint es fraglich, ob alle hörgeschädigten Kinder in einer Klasse mit beispielsweise ca. dreißig Schülern, wie es nicht allzu selten vorkommt, überhaupt erfolgreich integriert werden können. Wie so oft sind heutzutage hörgeschädigte Schüler an Klassen der allgemeinen Schule nicht die einzigen Kinder, die einer besonderen Förderung durch die Lehrer der allgemeinen Schule bedürfen. Möglicherweise wäre hier eine gleichmäßige Verteilung der Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf, unabhängig welcher Art, auf alle Klassen der allgemeinen Schule sinnvoll. Darüber hinaus sollte die Anzahl der Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf in der einzelnen Klasse nicht zu hoch sein, um allen Schülern gerecht werden zu können. Dies scheint in der heutigen Zeit ein weiteres finanzielles Problem zu sein, da unter diesen Umständen gegebenenfalls neue Klassen gebildet und somit neue Lehrer eingestellt werden müssten.

Der Forscherin ist die derzeitige finanzielle Lage durchaus bewusst, dennoch muss die Forderung nach größerer finanzieller Unterstützung des MSD an dieser Stelle gestellt werden, da sich gezeigt hat, dass nicht alle hörgeschädigten Schüler in Klassen mit hohen Klassenstärken angemessen gefördert werden können. Der Ruf nach ausschließlicher Integration erscheint in diesem Zusammenhang als besonders fragwürdig, denn hier zeigt sich, dass Integration nur unter konsequenter Einhaltung gewisser Umstände erfolgreich verlaufen kann.

8.1.4 Lehrer des Förderzentrums

Selbstverständlich können die Lehrer des Förderzentrums nicht aus eigener Erfahrung die Situation an der allgemeinen Schule bzw. die den Schüler betreffenden Gründe für den Schulwechsel darstellen, dennoch erscheint es interessant, inwiefern sie die Meinung der anderen befragten Personen bestätigen bzw. widerlegen, nachdem sie den Schüler in der Klasse selbst erlebt haben. Darüber hinaus erscheint es in diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich, den weiteren schulischen Verlauf des betreffenden Schülers zu verfolgen, um beurteilen zu können, ob sich der Schulwechsel als sinnvoll erweist.

Vorinformation

Bei Herrn K. handelt es sich um den ersten Lehrer, von dem D. am Förderzentrum unterrichtet wurde. Da zum Zeitpunkt des Interviews D.'s Schulwechsel erst ungefähr ein Jahr zurücklag, war es Herrn K. möglich, relativ differenzierte Angaben zu machen.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Herr K. fasste die Gründe des Schulwechsels bei D. folgendermaßen zusammen:

„Es wurde gesagt, dass er eben in seiner Klasse vieles nicht mitbekäme aufgrund der Klassenstärke, dass er Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülern hätte und dass man glaubt, dass es vielleicht besser wäre, wenn er in einer neuen Umgebung, in einer kleineren Gruppe, sich zurechtfinden könnte“ (LFZ 1, S.1, 24 ff.).

Er bestätigte die Aussage der Eltern, dass der Schulwechsel für D. wichtig war, da er in der kleinen Gruppe der Klasse am Förderzentrum besser gefördert werden kann. Er betonte die Wichtigkeit der kleinen Gruppe für D. an mehreren Stellen des Interviews:

„... die Eltern haben den Eindruck gewonnen, dass der D. in dieser kleinen Gruppe besser integriert werden könnte und deshalb auch bessere Leistungen erzielen könnte“ (LFZ 1, S. 1, 18 ff.).

„Also, ich meine schon, dass es für ihn ein Vorteil ist, vor allem eben, weil er in einer kleinen Gruppe, noch dazu eben mit behinderten Kindern zusammen aufwächst“ (LFZ 1, S. 3, 125 ff.).

Auf die Frage, welche Gründe seiner Meinung nach die größte Rolle beim Schulwechsel gespielt haben, stellt er die Hörschädigung nicht in den Mittelpunkt:

„Die Hörbehinderung hat mit Sicherheit eine Rolle gespielt. Er ist hörbehindert und deshalb richtig an dieser Schule hier, aber die, glaub ich, eindeutigeren Merkmale waren eben, dass er in einer kleineren Gruppe mit anderen Behinderten besser umgehen kann und seine Leistungen steigern kann“ (LFZ 1, S. 4, 158 ff.).

Herr K. beschrieb D. für die Zeit kurz nach dem Schulwechsel als schwach und zurückhaltend, betont aber, dass sich dies nach einiger Zeit geändert habe:

„Also, am Anfang wirkte er, wie schon gesagt, sehr schwächlich. Hat dies vielleicht auch ein bisschen übertrieben [...]. Hat aber dann doch allmählich, hab ich den Eindruck gewonnen, Spaß daran gefunden, sich mit den anderen zu bewegen und hat sich immer mehr zugetraut und ist dann auch sportlich aktiver geworden“ (LFZ 1, S. 2, 52 ff.).

Zusammenfassende interpretierende Gründe für den Schulwechsel

Insgesamt stimmen die genannten Gründe für den Schulwechsel mit denen von D. und seiner Mutter überein. Von Herrn K. wird allerdings ein Aspekt besonders deutlich herausgestellt: Er ist der Meinung, dass D. aufgrund seiner Art, die aber auch als Folge seines Herzfehlers zu sehen ist und nicht aufgrund seiner Hörschädigung, in der kleinen Gruppe, wie sie nur am Förderzentrum in der Form gegeben ist, beschult werden kann. In dieser Atmosphäre ist es D. seiner Aussage nach möglich, seine Fähigkeit zu entfalten und frei von Bullying ein harmonisches Verhältnis zu seinen Mitschülern zu entwickeln und aufrechtzuerhalten.

Sowohl sozial als auch die Schulleistung betreffend, habe D. sich in seinen Möglichkeiten verbessert. Für den Schüler D. haben sich die soziale und die leistungsmotivationale und damit natürlich emotionale Dimension der Integration (siehe Punkt 2.2) am Förderzentrum verbessert. Es kann also in der Tat davon ausgegangen werden, dass sich bei einem Schüler wie D. ein sog. Bezugsgruppeneffekt eingestellt hat.

Der Schulwechsel an das Förderzentrum scheint daher eine richtige Entscheidung gewesen zu sein, da er sich im Umfeld seiner hörgeschädigten Mitschüler wohl fühlt und die Lehrer des Förderzentrums die für ihn wichtigen didaktischen Spezifika einhalten.

Fazit

Es kann zusammengefasst werden, dass Herr K. die Gründe für den Schulwechsel in großer Übereinstimmung mit dem Schüler D. selbst und dessen Eltern sieht. Er beurteilt den Schulwechsel als sinnvoll, da D. seiner Meinung nach ein Schüler ist, der in einer kleinen Gruppe besser gefördert werden kann. Seiner Aussage zufolge kann von einem Bezugsgruppeneffekt gesprochen werden.

Außerdem war der Schulwechsel für D. positiv, da er sich in der kleinen Gruppe wohl fühlt und durchweg befriedigende Schulleistungen erbracht werden konnten.

Spezifische Handlungsimpulse

Im Fall von D. hätte man sich vorstellen können, dass es sinnvoll gewesen wäre, bereits im Vorfeld durch den Lehrer des MSD Kontakte zwischen allgemeiner Schule und Förderzentrum, d.h. zu einer bestimmten Klasse, zu bestimmten Schülern und zum Klassenlehrer zu knüpfen. Möglicherweise hätte dadurch ein Schulwechsel bereits zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden können und somit für D. und seine Eltern eine lange Zeit der Belastung, wie sie ohne Zweifel nachgewiesen werden konnte, verkürzt oder sogar abgewendet werden können. Dies hätte beispielsweise in Form eines Integrationsteams, bestehend aus Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums sowie anderen am Integrationsprozess beteiligten Personen, wie Schulpsychologen etc., realisiert werden.

8.1.5 Gegenüberstellung der Extremaussagen

Bei der Gegenüberstellung der Extremaussagen wurden die Aussagen bzgl. der Hauptkategorien für den Schulwechsel verwendet. Durch die Gegenüberstellung der Aussagen der einzelnen Personen der jeweiligen Gruppen wird eine Übereinstimmung bzw. eine Abweichung der Sichtweisen besonders deutlich. Dies soll visualisiert werden, indem die sich von den übrigen Aussagen unterscheidenden grau unterlegt wurden.

Zum Teil wurden von den Lehrern des Förderzentrums bei manchen Kategorien keine Angaben gemacht, da sie persönlich nicht beteiligt waren.

Hauptkategorien	Schüler (S)	Eltern (E)	Lehrer allgemeine Schule (LaS)	Lehrer Förderzentrum (LFZ)
Verhältnis Schüler Mitschüler	„Mit denen hab ich immer mord's geschrien. Die haben mich immer verarscht. Da bin ich halt narisch geworden“ (S1, S. 1, 12 ff.).	„... ausschlaggebend war einzig und allein, dass der D. mit seinen Mitschülern nicht mehr zurechtgekommen ist“ (E 1, S. 5, 202 ff.).	„Und ich hab eigentlich schon des Gefühl gehabt, dass zumindest, wenn ich im Unterricht war, dass der D. akzeptiert worden ist.“ (LaS 1, S. 1, 7 ff.).	„...dass er Schwierigkeiten im Umgang mit Mitschülern hätte“ (LFZ 1, S. 1, 24 ff.).
Verhältnis Schüler Klassenlehrer	„Weil's immer so blede Bemerkungen g'macht hat. Die hat mi gar net verstanden, weil's immer gleich ausgrast is“ (S 1, S. 1, 35 f.).	„Und ich hab also auch oft mit der Lehrerin gesprochen und die hat eigentlich, die hat die Situation überhaupt nicht erkannt. Sie hat es immer so hingestellt, als ob der D. sich des einbilden tät“ (E 1, S. 5, 203 ff.).	„also so, wenn er mit mir gesprochen hat, war er eigentlich aufgeschlossen, hat auch einiges wieder erzählt“ (LaS 1, S. 4, 159 ff.).	Keine Nennung
Einsatz technischer Hörhilfen	... hab i a Hörgerät g'habt, aber des hab i a net immer braucht. Weil i so a alles verstanden hab, bloß bei de meisten Lehrer hoit net [...] die hat	„aber im Nachhinein, also ist des Ding immer im Wandschrank g'standen, also kann es nicht recht viel benutzt worden sein, denk ich mal“ (E 1, S. 7, 295 ff.).	„... und ich hab immer gesagt, nehmen wir doch dieses Sprechgerät mit und der D. wollte aber immer nicht“ (LaS, S. 1, 29 ff.).	Keine Nennung

	eigentlich scho drauf g'schaut, aber ich wollt halt a manchmal net" (S 1, S. 2, 55 ff.)			
Sprach- verstehen	„Weil i so auch alles verstanden hab, bloß bei den meisten Lehrern halt nicht, also nicht so gut“ (S 1, S. 2, 56 f.).	Keine Nennung	„Ja, also das Gehör hat sicher auch 'ne große Rolle gespielt, aber er hat dann schon auch nicht aufgepasst“ (LaS 1, S. 5, 194 f)	„Es wurde gesagt, dass er eben in seiner Klasse vieles nicht mitbekäme, aufgrund der Klassenstärke“ (LFZ 1, S. 1, 24 ff.).
Hausaufgaben- situation	Keine Nennung	„... und nur noch üben und lernen“ (E 1, S. 8, 340).	„...und da hat er es von vorn-hinein nicht ins Hausaufgabebuch einge-tragen, oder der Mutter erzählt, er hätte nichts auf“ (LaS 1, S. 7, 291 f)	Keine Nennung

Tab. 16: Extremaussagen zu Fallbeispiel 1

8.1.6 Zusammenfassung und spezifische Handlungsimpulse

Es wird deutlich, dass sich zu großen Teilen die Aussagen des Schülers, der Mutter und des Lehrers des Förderzentrums inhaltlich überschneiden. Besonders konträr sind allerdings die Sichtweisen der genannten Personen zur Lehrerin der allgemeinen Schule bzgl. der Situation zum gegebenen Zeitpunkt. Es wurde der Eindruck gewonnen, dass die beteiligten Personen eine völlig andere Sichtweise haben, wodurch deutlich wird, dass man sich hier nicht ausgetauscht hat und somit in keiner Weise von Kooperation gesprochen werden kann.

Der Schüler D. hatte neben seiner Hörschädigung einen Herz- sowie einen Sprachfehler. Beide Umstände hinderten ihn partiell an einer unbeschwerten Teilhabe gemeinsamer Aktionen im Unterricht: Aufgrund des angeborenen Herzfehlers durfte D. nur bedingt an sportlichen Aktivitäten teilnehmen. Diese Haltung wurde dann auch noch durch die überbehütenden Tendenzen seiner Mutter verstärkt, die wiederum erklärbar waren durch einen frühen Tod eines nahe stehenden Angehörigen. Dies wurde aber erst bei der Analyse des Interviews mit der Lehrerin der allgemeinen Schule deutlich.

Zudem wurde D. nicht nur aufgrund des Tragens seiner Hörgeräte, sondern auch aufgrund seiner Aussprache von den Mitschülern gehänselt. Da es sich bei D. um einen Jungen handelte, der nicht über ausreichendes Maß an Selbstbewusstsein verfügte, um sich gegen diese Attacken zur Wehr zu setzen, stauten sich hierbei bei D. große Aggressionen an. Zudem handelt es sich bei D. um einen sehr sensiblen Menschen, dem diese Angriffe offensichtlich sehr nahe gegangen waren.

Die Unfähigkeit, sich adäquat zur Wehr zu setzen, verursacht Wut, die er gegen die Lehrerin der allgemeinen Schule richtet. Dies stellt eine Verhaltensweise dar, die seine Mutter in verstärktem Maße zeigt, indem sie auch der Schulleitung vorwirft, nichts für die Belange ihres Sohnes zu unternehmen.

Neben den genannten Faktoren kann bei D. von einer Lösung des sozialen Vergleichs von der Gruppe der hörenden Mitschüler gesprochen werden. Ein Effekt, der besonders deutlich wurde, da er sich nach der Einschulung am Förderzentrum sehr wohl an seinen anderen hörgeschädigten Mitschülern orientierte und sich wohl ein Bezugsgruppeneffekt eingestellt hat (siehe Punkt Exkurs: Bezugsgruppeneffekt). Wie von allen Beteiligten angegeben, gab es keine hörgeschädigten Personen, die dem heranwachsenden D. seine Identifikation als Person mit einer Hörschädigung erleichtert hätten. Mit diesem Hintergrund erscheint die sog. Einzelintegration (siehe Punkt 3.2), wie sie in Bayern am häufigsten durchgeführt wird, als ungünstig.

Es könnte sich daher als günstig herausstellen, ein sog. „Integrationsteam“ zu bilden (bestehend aus Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des MSD), um sich in einer quasi interdisziplinären Kooperation (gerade Schüler und Eltern bringen wichtige Kompetenzen mit, die für das Gelingen einer gemeinsamen Beschulung ausschlaggebend sein können) gemeinsam um die Qualität der Integration zu bemühen.

Hierfür wäre es notwendig, mit dem Lehrer des MSD regelmäßigen Treffen, je nach Bedarf (beispielsweise einmal monatlich) zu vereinbaren, um relevante Themen anzusprechen, Missverständnisse zu klären, auch über die Wichtigkeit des regelmäßigen Einsatzes der technischen Hörhilfen, und hauptsächlich mit dem Vorhaben, zusammen nach gemeinsamen erarbeiteten Zielen zu handeln. Der Lehrer des MSD würde hierbei nicht nur beratende Funktion innehaben, sondern auch gewissermaßen zwischen den einzelnen Parteien vermitteln und moderieren. Die geforderte Vermittlungskompetenz (siehe Punkt 3.3.2) sollte dann natürlich auch an den Universitäten in die Inhalte des Studiums der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik mit einfließen.

8.2 Zweites Fallbeispiel

Das zweite Fallbeispiel soll Vergleichsmöglichkeiten zum ersten bieten. Deswegen wurde eine Schülerin gleichen Alters und mit gleichem Grad der Hörschädigung ausgewählt. Sie wurde allerdings im Gegensatz zum vorherigen Schüler nicht von einem Lehrer des MSD betreut.

8.2.1 Schülerin

Vorinformation

Bei der Schülerin handelte es sich zum Zeitpunkt der Befragung um ein 15-jähriges Mädchen, das bis zur achten Klasse einzelintegrativ an einer bayerischen Hauptschule beschult wurde. M. ist hochgradig hörgeschädigt. Es wurde weder aus den Interviews noch aus den Postskripten ersichtlich, zu welchem Zeitpunkt der Hörschaden diagnostiziert wurde. An der Hauptschule war den Lehrern nicht bekannt, dass M. eine Hörschädigung hat bzw. Hörgeräte tragen muss. M. wurde zu keiner Zeit von einem Lehrer des MSD betreut.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Für das Verhältnis zu ihren Mitschülern machte M. widersprüchliche Aussagen:

„Also, des war eigentlich sehr gut und mit den Klassenkameraden, des hat mir supergut gefallen, wie die mit mir umgegangen sind“ (S 3, S. 1, 5 f.).

„... weil die meisten dann irgendwie so zickig waren, also zickig die Mädchen, die meisten. Mit denen hab ich mich nie so gut verstanden. Eine hab ich gehabt, mit der hab ich mich gut verstanden“ (S 3, S. 2, 41 ff.).

Auf die Frage, warum sie sich nicht gut mit ihren Mitschülern verstanden habe, gab sie folgende Antworten: *„Ich weiß nicht, die sind mir unsympathisch“ (S 3, S. 2, 84).* *„Weil, die waren doch irgendwie anders als ich“ (S 3, S. 1, 23 f.).* Auf die Frage nach dem Tragen der Hörgeräte erwiderte M. zunächst Folgendes:

„Hab ich sie eigentlich gar nicht dringehabt, weil ich auch so hingekommen bin ohne die Hörgeräte, so schwerhörig bin ich auch nicht“ (S 3, S. 1, 12 ff.).

Auf weiteres Nachfragen hin wurde aber deutlich, dass das Nichttragen der Hörgeräte noch einen weiteren Grund hatte:

„Ich wollt einfach nicht, dass die anderen des wissen, weil die meisten sind dann auch wieder dabei gewesen, die haben dann Freunde aus der größten Klasse und die erzählen des weiter und dann hätt ich gemeint, dass ich gehänselt werde“ (S 3, S. 2, 50 ff.).

Diese Angst ging sogar so weit, dass sie fast allen Mitschülern verschwiegen hat, dass sie Hörgeräte tragen soll:

„Eine hab ich gehabt, mit der hab ich mich gut verstanden. Der hab ich auch erzählt, dass ich Hörgeräte hab, aber ich hab's nicht allen erzählt, dass ich Hörgeräte hab. Erst wie ich gegangen bin, hab ich allen gesagt, dass ich Hörgeräte hab“ (S 3, S. 2, 43 ff.).

Die Angst vor einem „Outing“ erklärte sie mit der Angst vor Ablehnung:

„Ja, dass die meisten mich nicht mögen und da hab ich mich ganz schlecht gefühlt und das hab ich auch nie gesagt, erst wie ich gegangen bin“ (S 3, S. 2, 66 f.).

Auch ihr Klassenlehrer hat erst bei anstehendem Schulwechsel von der Hörschädigung M.'s erfahren:

„Und als ich ihm des richtig gesagt habe, des war, als ich dann gegangen bin“ (S 3, S. 3, 87 f.).

Das Verhältnis zu ihrem Klassenlehrer bewertete sie allerdings zunächst als positiv:

„Des war a guter Lehrer. Von dem wollt ich mich eigentlich gar nicht trennen. Und zum Schluss hat es mir überhaupt nicht mehr gefallen“ (S 3, S. 3, 89).

Es wird aber deutlich, dass das Verhältnis zu den übrigen Lehrern nicht gut war, da sie ihrer Meinung nach nicht auf sie eingegangen sind:

„Ja, da haben wir einen Lehrer gehabt, den hab ich überhaupt nicht ausstehen können. Wie des war a Lehrer, der nur geschaut hat, wo die anderen die Besten waren, da hat er dann mit denen weitergemacht und des hat mir nichts geholfen und die wo schlechter waren, die haben immer nacharbeiten müssen und es hat mir nichts geholfen“ (S 3, S. 3, 119 ff.).

Besonders schmerzhaft empfand sie dabei, dass diese Lehrer ihrem Empfinden nach überhaupt keine Aufmerksamkeit mehr auf sie gerichtet haben:

„... und die, wo schlecht waren, die hat er hinten links liegen lassen. So hab ich mir des gemerkt. Des hab ich schon irgendwie gespürt“ (S 3, S. 3, 124 ff.).

Für die Schülerin M., die gute schulische Leistungen erzielt hat: *„Ja, weil ich war eigentlich sehr gut im Unterricht dabei, ich hab eigentlich sehr gute Noten geschrieben (S 3, S. 3, 110 f.), war dieser Zustand besonders belastend: „Schlimm. Schlimm war des für mich, weil ich dann nicht mitgekommen bin“ (S 3, S. 4, 130).* Diese Erfahrung bzgl. des Sprachverstehens ist ihr besonders in den Fächern Deutsch und Englisch negativ in Erinnerung geblieben.

Auf die Frage, warum sie eigentlich in eine andere Schule, speziell für Hörgeschädigte wechseln wollte, antwortet sie:

„Weil ich besser werden wollte wegen dem Abschluss, viel besser als wie die anderen. Ich wollt einen sehr guten Abschluss haben, dass ich auch gut lernen kann“ (S 3, S. 4, 158 ff.).

Zum anderen erklärte sie ihre Motivation mit dem Wunsch, neue Mitschüler kennen zu lernen:

„Ich wollt in eine andere Schule. Wieder paar neue Freunde kennen lernen, die von woanders herkommen. Weil mit denen kann man mehr machen“ (S 3, S. 5, 180 ff.).

Nach Aussagen des Lehrers des Förderzentrums hat sich M. gut eingelebt und pflegt regelmäßige Kontakte zu weiblichen und männlichen Mitschülern.

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für Schulwechsel

Es wird deutlich, dass sich bei M. hauptsächlich aufgrund von zwei Faktoren ein negatives subjektives Befinden einstellt: zum einen aus der Angst, ihren Mitschülern von der Hörschädigung und dem Tragen der Hörgeräte zu erzählen, mit der Folge von Stigmatisierung (siehe Punkt 5.3) und Opfer von sog. Hänseleien, also verbalen Bullyingerfahrungen (siehe Punkt 7.1.4.2) zu werden. Zum anderen aufgrund einer Enttäuschung den Lehrern der allgemeinen Schule gegenüber, die keine hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen ergriffen hatten, um ihr das Sprachverstehen zu erleichtern. Selbstverständlich konnten diese nicht ergriffen werden, da M. auch den Lehrern gegenüber ihre Hörschädigung verschwiegen hatte. Darüber hinaus war in diesem Fall auch kein Lehrer vom MSD in Erscheinung getreten, um allen Beteiligten unterstützend zur Seite zu stehen (siehe Punkt 3.3.2). Infolgedessen verschlechtert sich auch das Sprachverstehen von M. besonders in den sprachintensiven Fächern Deutsch und Englisch, was bei M.'s persönlichen Motiven bzgl. des Schulwechsels allerdings eine untergeordnete Rolle spielt.

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wieso eine hörgeschädigte Schülerin so lange Zeit eine allgemeine Schule besucht hat, ohne den MSD einzuschalten. Offensichtlich handelt es sich hier um einen Fall der sog. „grauen Integration“. Auch die Eltern von M. hatten kein Interesse an Aufklärung, also beim Direktor bzw. bei den Lehrern der allgemeinen Schule. Ein Zustand, der besonders bedauerlich ist, da M. aufgrund ihres Ehrgeizes gute schulische Leistungen erzielt hat und möglicherweise ihren Schulabschluss an der allgemeinen Schule hätte absolvieren können.

Das schlechte Verhältnis zu ihren Mitschülern lässt diese Vermutung allerdings wieder zweifelhaft erscheinen: Trotz des Verschweigens ihrer Hörschädigung nimmt sie ihre Mitschüler als „anders“ wahr und bewertet sie als unsympathisch. Offensichtlich hat sich auch hier, wenn man das positive Verhältnis zu ihren

Mitschülern am Förderzentrum in Betracht zieht, ein Bezugsgruppeneffekt eingestellt.

Das „Outing“ ihrer Hörschädigung vor dem Lehrer und den Mitschülern der allgemeinen Schule geschieht erst, als feststeht, dass sie an das Förderzentrum wechselt. Diese Verhaltensweise lässt erkennen, wie groß die Enttäuschung gegenüber ihren Mitschülern bzw. ihren Lehrern ist, da sie eine gewisse Art der Aggression ihnen gegenüber in sich birgt.

Fazit

Die Gründe für den Wechsel sind bei M. wie bei allen anderen Schülern multikausal. Im Vordergrund stehen bei M. die schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit im Zusammenhang mit Angst vor Bullyingerfahrungen durch ihre Mitschüler und Enttäuschung aufgrund fehlender schwerhörigenspezifischer Maßnahmen, insbesondere im Punkt Sprachverstehen.

Da weder die Schulleitung noch die Lehrer der allgemeinen Schule über eine Hörschädigung informiert waren, wurde auch kein Lehrer des MSD zu Rate gezogen. Infolgedessen konnte keinerlei Beratung der beteiligten Personen stattfinden.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich auch M. aufgrund negativer sozialer Vergleiche, besonders bzgl. des Sozialverhaltens, von ihren hörenden Mitschülern gelöst hat und sie deswegen, wenn auch zunächst unbewusst, sich nach hörgeschädigten Schüler geseht hat, also letztendlich der Schulwechsel aufgrund eines sog. „Bezugsgruppenkonfliktes“ vorgenommen wurde.

Handlungsimpulse

Es wird empfohlen, allen hörgeschädigten Schülern einen Lehrer vom MSD zur Seite zu stellen. Auch wenn ein Schulwechsel in diesem Fall nicht hätte verhindert werden können, hätte der Schulwechsel bei eingehender Beratung durch den MSD mit Sicherheit zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden und so M.'s schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit verbessern können.

Sowohl Lehrer der allgemeinen Schule als auch die Schüler sollten zu mehr Sensibilität angehalten werden: die Schüler auf eventuelle Formen von Bullying und die Lehrer in Bezug auf das Ergreifen hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen. Sie hätten durch das Thematisieren der Hörschädigung im Unterricht mit der

ganzen Klasse auf die spezielle Situation M.'s eingehen können, ohne sie auf eine Sonderrolle festzulegen.

Solche Verhaltensweisen bedürfen allerdings oft eines längeren Prozesses in Zusammenarbeit aller am Integrationsprozess beteiligten Personen. Es wird deutlich, dass die Versorgung des MSD zu einem möglichst frühen Zeitpunkt beginnen sollte.

Da die Eltern von M. kein Interesse daran hatten, mit dem Lehrer der allgemeinen Schule über die Hörschädigung zu sprechen, wäre es sinnvoll, dass die Lehrer der allgemeinen Schule gezielt auf die Eltern zugehen und auch „Aufklärungsarbeit“ bei Elternabenden leisten. Dieses Wissen darüber sollte folglich an den Universitäten der Regelschullehrkräfte integriert werden, um dem hörgeschädigten Schüler ein möglichst hohes Maß an emotionaler Integration (siehe Punkt 2.2) zu gewährleisten.

8.2.2 Eltern

Vorinformation

Bei dem befragten Elternteil handelt es sich um die Mutter von M. Frau V. machte beim Interview den Eindruck, als könne sie nicht nachvollziehen, aus welchem Grund gerade sie und ihre Tochter zu dem Schulwechsel befragt werden. Demzufolge war es beim Interview unerlässlich, mehrmals nachzuhaken, da sie zunächst die Situation an der allgemeinen Schule als sehr positiv geschildert hatte.

Sie erweckt auch an einigen Stellen des Interviews den Eindruck, als habe sie sich kaum mit dem Schulwechsel ihrer Tochter auseinander gesetzt. Das wird auch dadurch erkennbar, da sie des Öfteren Begrifflichkeiten wie Förderschule und Regelschule verwechselt.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Frau V. gab zu Beginn des Interviews als ausschlaggebenden Grund für den Schulwechsel an, dass M. in der Hauptschule die Hörgeräte nicht mehr tragen wollte:

„Und weil se dann Hörgeräte trägt. Und die hat se dann in der Hauptschule nimmer reingetan und durch des war's für sie schwierig dann“ (E 3, S. 1, 10 ff.).

Auf die Frage nach dem Grund gab sie folgende Antwort und schilderte die Konsequenzen:

„Weil sie dann die Hörgeräte nimmer drin g’habt hat, weil se’s nimmer reingetan hat, weil se sich geschämt hat da drüben in der Schule. Und dann sind die Noten immer schlechter geworden, weil’s nimmer mitgekommen ist, des war ihr dann zu viel und alles“ (E 3, S. 2, 64 ff.).

Es wird aber ersichtlich, dass M. früher Hörgeräte getragen hat, die sie allerdings später abgelegt hat, da sie in der Tat von ihren Mitschülern gehänselt wurde:

„Naja, des war eben durch die Kinder, weil se’s dann immer gehänselt haben mit de Hörgeräte. Und des hat’s dann nimmer dapackt“ (E 3, S. 3, 88 f.).

Dazu erklärte sie weiter: „Sie hat sich geschämt, weil da keiner Hörgeräte getragen hat in dera Klasse, bloß sie“ (E 3, S. 2, 74 f.). Zudem gab sie folgende Gründe für den Schulwechsel an: „Weil des waren dreißig Kinder [...]. Und dann hat’s natürlich des nimmer g’hört, was der Lehrer g’sagt hat und des war dann der Rest“ (E 3, S. 2, 67 ff.). Zusammenfassend begründete sie den Schulwechsel folgendermaßen: „Hauptsächlich die Kinder und dann die Lehrer“ (E 3, S. 3, 125). Die Angabe der Lehrer für den Hauptgrund des Schulwechsels erscheint verwunderlich, da sie zunächst behauptete:

„Des war der Herr M., des war a ganz a guter Lehrer. Des war eigentlich der beste, den wo’s g’habt hat“ (E 3, S. 2, 50 f.).

Auf weiteres Nachfragen hin wurde deutlich, dass sich ihre Tochter M. mit einigen Lehrern an der allgemeinen Schule nicht gut verstanden hat:

„Da waren nämlich nur bloß bestimmte dabei, mit denen wo’s zurechtkommen is, aber mit de anderen wieder net“ (E 3, S. 4, 135 ff.).

Auch auf die Frage nach dem subjektiven Befinden ihrer Tochter an der allgemeinen Schule gab sie erst eine sehr positive, aber kurze Antwort: „Gut, eigentlich, ja, ja“ (E 3, S. 1, 38). Es wird aber ersichtlich, dass ihr schlechtes Verhältnis zu den Lehrern maßgeblich für ein schlechtes subjektives Befinden, das die Mutter in diesem Zusammenhang angab, verantwortlich war, da diese ihrer Aussage nach nicht adäquat erklären konnten:

„Net guat, gar net guat. Die is immer heimkommen und hat immer, die war immer so nervös, weil’s des mit de Hausaufgaben net kapiert hat und alles. Und wenn’s an Lehrer fragt hat, der erkärt’s eahna dann nimmer [...]. Da hams g’sagt, mir können den Kindern des net immer erklären, des müsst’s schon selber rausfinden. Und des war halt dann einfach zu viel für sie dann“ (E 3, S. 3, 99 ff.).

Als weiterer belastenden Faktor und damit Grund für einen Schulwechsel kann also auch die Hausaufgabensituation angesehen werden:

„Weil’s alle Tag die Gaudi gegeben hat mit ihre Hausaufgaben dann und mit dene Noten und des hat sie dann nicht gepackt“ (E 3, S. 5, 176 ff.).

Auf die Frage nach einem Lehrer des MSD gab sie die knappe Antwort:

„Die haben teilweise, aber nicht viel, die haben eigentlich gar nix, na, eigentlich net“ (E 3, S. 2, 59 f.).

Als Initiator für den Schulwechsel kann die Schwester von M. angesehen werden:

„Ja, wir haben dann da geschaut, dass ma dann da, weil ma auch dann gefragt haben, wie wir des machen sollen. Dann hab ich auch meine Tochter gefragt, die ältere. Und die hat dann gesagt, wenn’s dann noch schwieriger wird, die schafft dann die siebte Klasse nicht, weil dann muss sie noch einmal wiederholen und des is noch schwieriger dann für sie. Und deswegen haben wir uns dann erkundigt mit S. [Name des Hörgeschädigtenzentrums, Anmerkung der Verfasserin] dann. Und dann is sie da runtergekommen“ (E 3, S. 4, 142 ff.).

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für Schulwechsel

In Übereinstimmung mit ihrer Tochter berichtet Frau V. von einer Belastung bei M. aufgrund mehrerer Tatsachen: Zum einen vermeidet sie das Tragen der Hörgeräte aus Angst, von den Mitschülern gehänselt zu werden. Diese Angst resultierte ihrer Aussage nach aus negativen Erfahrungen, die M. bereits deswegen gemacht hatte. Sie macht keine genaueren Angaben zu den Formen des Bullying der Mitschüler, jedoch bleibt festzuhalten, dass die Erlebnisse bzgl. gewisser Formen von Bullying M. stark in Erinnerung geblieben waren, da sie das Tragen der Hörgeräte während der restlichen Zeit an der allgemeinen Schule vermeidet. Möglicherweise handelt es sich bei M., ähnlich wie bei dem Schüler des ersten Fallbeispiels, um eine sehr sensible Schülerin, die ohne Hilfe nicht in der Lage

war, auf ihre Hörschädigung aufmerksam zu machen und sich adäquat, insbesondere bei Bullyingerfahrungen, zur Wehr zu setzen. Auch dass die Reaktionen ihrer Mitschüler als „Hänseln“ gewertet werden, könnte mit einer großen Sensibilität bzw. Empfindlichkeit erklärt werden. Diese Vermutung kann durch die Tatsache erhärtet werden, dass M. nur einer besten Freundin von ihrer Hörschädigung berichtet.

In der Folge verschlechtert sich ihr Sprachverstehen zunehmend. Als zusätzlich erschwerenden Faktor an dieser Stelle kann die Tatsache angesehen werden, dass sich in der Klasse ca. 30 Schüler befinden, in der das Sprachverstehen durch den hohen Lärmpegel zusätzlich erschwert ist.

Zum anderen leidet sie unter einem problematischen Verhältnis zu ihren Lehrern, das eigentlich ausschließlich darin begründet ist, dass diese ihr – selbst auf Nachfragen hin – die gegebenen Sachverhalte nicht ausreichend erklären. Laut Aussage der Mutter würden sie eine Aussage verweigern mit der Erklärung, sie müsse aus eigener Kraft zu einer Lösung gelangen.

Selbstverständlich sollten Lehrer auf das Sprachverständnis ihrer hörgeschädigten integrierten Schüler ein besonderes Augenmerk legen. An dieser Stelle stellt sich allerdings die Frage, auf welche Weise das geschehen soll, wenn keiner von der Hörschädigung wusste bzw. von einem Lehrer des MSD beraten worden ist. Dementsprechend war das Sprachverstehen so schlecht, dass M. ihre Hausaufgabenaufträge nicht versteht und die Hausaufgaben zu Hause nicht erledigen kann, was Frau M. ganz konkret anspricht.

Dies wiederum ist ein Zustand, der sich bei der ehrgeizigen M. besonders belastend herausstellt, da sie eigentlich pflichtbewusst ihre Hausaufgaben erledigen möchte, um gute Noten zu erzielen, also große Leistungsmotivation besitzt. Frau V. spricht von großer Nervosität auf Seiten der M. Eine Reaktion, die sehr verständlich ist, dennoch muss betont werden, dass M. trotz der großen Belastungszustände nicht genug Selbstbewusstsein aufbringen kann, ihren Lehrern von der Hörschädigung zu erzählen, um dadurch auf ihr Leiden aufmerksam zu machen. Offensichtlich war die Angst vor Unverständnis, sowohl bei Lehrern als auch bei den Mitschülern, größer als ihr Mut zu diesem „Geständnis“. Es kann angenommen werden, dass sie diesbezüglich ein in ihren Augen dramatisches Erlebnis, beispielsweise Fälle von verbalem Bullying (siehe Punkt 7.1.4.2)

hatte. Der Schritt, von ihrer Hörschädigung zu berichten, erscheint ihr weiterhin unmöglich, so dass sie einen Schulwechsel an ein Förderzentrum bevorzugte.

Fazit

Die Gründe für den Schulwechsel sind bei Frau V. wie bei ihrer Tochter multi-kausal anzusehen. Die einzelnen hierfür beteiligten Faktoren stehen zum Teil in enger Verbindung, sie verschlimmern sich im Sinne eines negativen Kreisprozesses:

Sie trägt keine Hörgeräte, weil sie sich vor ihren Klassenkameraden schämt bzw. Angst hat, erneut unter Formen von Bullying zu leiden. Zudem befanden sich in der Klasse zu viele Schüler, infolgedessen auch nicht in ausreichendem Maße auf M. eingegangen werden kann. Außerdem verschlechtert sich durch den Geräuschpegel der zahlreichen Schüler in der Klasse das ohnehin negative Sprachverstehen. Für diesen Zustand macht sie unter anderem die Lehrer verantwortlich und es stellt sich bei M. eine vorwurfsvolle Haltung diesen gegenüber ein, ohne dass diese überhaupt ahnen können, dass M. unter einer derartigen Belastung leidet. Da die Mutter von M. auch keine Bedeutung in der Aufklärung der Verhältnisse sieht, obwohl sie weiß, dass M. ihre Hörgeräte ablehnt und die Gründe hierfür kennt, ändert sie an dem Zustand nichts.

Aufgrund des schlechten Sprachverstehens gestaltet sich die Hausaufgaben-situation als besonders belastend, da die Aufträge inhaltlich nicht nachvollzogen werden konnten. Für den speziellen Fall der M. ist dies besonders dramatisch, da sie sehr ehrgeizig und daher motiviert ist, ihre Aufgaben pflichtbewusst zu erfüllen, was ihr zu Hause aber nicht gelang, da sie die Aufträge in der Schule nicht verstanden hatte.

Spezifische Handlungsimpulse

Es wird evident, welch hohen Stellenwert die Beratungsfunktion des MSD nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Eltern einnimmt. Gerade in diesem Fall hätte ein Lehrer des MSD Frau V. davon in Kenntnis setzen sollen, dass auch sie auf das regelmäßige Tragen der Hörgeräte sowohl zu Hause als auch in der Schule achten sollte, damit M. ein möglichst gutes Sprachverstehen erreicht.

Eine Kooperation zwischen Eltern und Lehrern der allgemeinen Schule, bei der in regelmäßigen Abständen über etwaige Entwicklungen der Schüler berichtet wird, wäre wünschenswert (siehe Punkt 3.3.2).

Die Aussagen der Mutter von M. haben auch gezeigt, dass es besonders wichtig ist, die Lehrer der allgemeinen Schule darüber aufzuklären, wie sie auf die Hörschädigung innerhalb der Klasse sensibel eingehen können, ohne das hörgeschädigte Kind in eine Sonderrolle zu drängen. Möglicherweise hätten die Belastungen der M. an der allgemeinen Schule durch das Bilden eines Integrationsteams, in dem alle am Integrationsprozess beteiligte Personen kooperieren, auf ein Mindestmaß reduziert werden können. Bei gewisser Offenheit der beteiligten Personen ist es auf jeden Fall vorstellbar, dass sie bei entsprechender Förderung den Schulabschluss an der allgemeinen Schule gemacht hätte bzw. der Schulwechsel bereits zu einem früheren Zeitpunkt geschehen wäre.

8.2.3 Lehrer allgemeine Schule

Vorinformation

Bei dem Lehrer der allgemeinen Schule handelt es sich um Herrn M. Zum Zeitpunkt des Interviews war die Klasse von M. seine erste Klassenführung nach dem Referendariat. Er wusste zwar, dass M. hörgeschädigt ist, wurde allerdings nicht von einem Lehrer des MSD betreut.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Laut eigenen Aussagen wusste Herr M. nicht, wie er mit einer Hörschädigung umgehen soll und konnte nur vermuten, dass M. ihre Hörgeräte anfangs getragen hat:

„Also, ich glaub Hörgeräte hat's dann schon immer g'habt, also die Hörgeräte, ist nur, also so des, wenn ich mich richtig erinnern, hat's scho dabei g'habt“ (LaS 3, S. 5, 198 ff.).

Später aber lehnte sie diese seiner Aussage nach völlig ab:

„... wie ich mich erinnern mit dem Hörgerät, des wollt sie nicht dabei haben, wollte sie nicht mitnehmen“ (LaS 3, S. 3, 118 ff.).

Er vermutet, dass sie diese abgelehnt habe aus der Angst, von ihren Mitschülern gehänselt zu werden.

„.... und es ist wahrscheinlich ganz ausgeprägt in diesem Alter, die Andersartigkeit eben und 'nen Schaden zu haben und dann vielleicht von den Mitschülern, von Gleichaltrigen, ja, gehänselt zu werden, einfach ja, andersartig behandelt zu werden, sag ich mal und dann nen Sonderstatus einnehmen zu müssen. Oder in eine Sonderrolle gedrängt zu werden, das war für sie der ausschlaggebende Punkt, das Hörgerät nicht tragen zu wollen“ (LaS 3, S. 4, 133 ff.).

M. hatte aber im Laufe der Zeit darauf hingewiesen, dass sie eine ihr angemessene Sitzordnung einnehmen möchte:

„...dass sie mir mal g'sagt hat, sie muss weiter vorn sitzen“ (LaS 3, S. 5, 202).

Demzufolge war Herr M. der Meinung, dass M. mit gutem Sprachverstehen dem Unterrichtsgeschehen folgen konnte:

„Also, in meinem Empfinden, zu der Zeit, wo sie da war, ich hab gemeint, es läuft gut, es läuft normal“ (LaS 3, S. 5, 211 f.).

Die Mutter wies zu Beginn des Schuljahres auf das Tragen der Hörgeräte hin, hält aber zu Herrn M. keinen Kontakt:

„Doch g'sehn hab ich's einmal. Des war am Anfang mim Hörgerät, da hat sie zu mir genau des mit dem Hörgerät, hat's mir am Anfang g'sagt. Ansonsten hab ich mit ihr, ansonsten war sie nie mehr da, hab ich nicht mehr gesehen. Also von nem Verhältnis kann ich nicht reden“ (LaS 3, S. 4, 160 ff.).

Auf die Frage nach der Verwendung einer Mikroportanlage gab Herr M. an:

„Von dem hat die Mutter g'sprochen, ne, von der Mikroportanlage, aber des hat's nie dabeig'habt“ (LaS 3, S. 5, 175).

Sein persönliches Verhältnis zu M. selbst bewertete er als gut:

„Aber grundsätzlich hab ich scho a G'fühl g'habt, dass ich persönlich oder sie mit mir ganz gut zurechtgekommen ist“ (LaS 3, S. 3, 102 ff.).

Auch mit den Klassenkameraden hatte M. seiner Meinung nach ein gutes Verhältnis:

„Also nach meiner Wahrnehmung, die M. war mit Sicherheit in der Klasse sag ich mal, ja, integriert nach meinem Empfinden“ (LaS 3, S. 1, 5 f.).

Er gab allerdings auch an, dass M. mit den Jungen innerhalb der Klasse keinen Kontakt hatte, und begründete dies mit der ehrgeizigen Art von M.:

„... vor allem Jungs herinnen waren, die mit der M. wahrscheinlich die Zeit, die sie da war, kein Wort gewechselt haben. Also des war wirklich ganz distanziert [...], ich glaub net, dass des mit dem Gehörschaden zu tun hat, ich denk mal, des war, weil die M. damals schon a sehr leistungsorientiert war [...], und des is halt für die Jungs, sag ich mal, vor allem in dem Alter, des is halt irgendwo verwerflich“ (LaS 3, S. 2, 56 ff.).

Herr M. ging dabei allerdings davon aus, dass sich M. zu dieser Zeit sehr wohl gefühlt hat:

„Ich persönlich hab schon a Gefühl, sie war gern da, sie war gern in der Klasse, für mein Empfinden gut integriert, das war mein Empfinden“ (LaS 3, S. 2, 40 ff.).

„... es war für mich schon so, dass die eigentlich die Situation in der Klasse, ja, für die M. net groß belastend war. Also ich hab schon das Gefühl g’habt, sie fühlt sich da wohl, sie fühlt sich wahnsinnig wohl“ (LaS 3, S. 2, 81 f.).

Leistungsmäßig war M. in seiner Klasse eine der besten Schülerinnen:

„Ich glaub mal, wenn sie des Zwischenzeugnis bei uns noch bekommen hätt, denk ma mal mit Sicherheit bei den besten fünf wär se dabei gewesen“ (LaS, S. 6, 217 ff.).

Er nahm aufgrund der guten schulischen Leistungen an, dass ihr Sprachverstehen sehr gut war:

„... hab gemeint sie bekommt bei uns alles mit, sie, ja, nimmt auf wie jeder andere, was ich durch die Noten oder die Leistungen, die sie gebracht hat, irgendwo unterstrichen gesehen hab“ (LaS 3, S. 9, 368 ff.).

Auf die Frage nach Unterstützung von einem Lehrer vom MSD gab Herr M. an, dass er keinerlei Hilfe erhalten habe:

„Da hab ich nie jemand g’sehn“ (LaS 3, S. 4, 153).

Diesen Zustand bedauerte er allerdings sehr und gab hierfür folgende Gründe an:

„... wär glaub ich, gar kein Problem, wenn man jemand an der Hand hätte, der wirklich mal von Zeit zu Zeit da wär [...], geht, glaub ich, nur um die Bewusstmachung. Von Zeit zu Zeit mal nur anstupst und sagt so und so, da san Probleme oder des versteh ich nicht richtig, wie könn ma’s lösen? [...], des glaub ich würd im Endeffekt nur darum gehen, von Zeit zu Zeit des am Regelschullehrer bewusst macht. Um einerseits, sag ich mal, technische Probleme händeln zu können und andererseits ja bezüglich Integration in Anführungszeichen wirken zu können“ (LaS 3, S. 7, 280 ff.).

„Aber jemand vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst [...], wenn da jemand da gewesen wäre, wär auch von den, ich mit Sicherheit hellhöriger gewesen“ (LaS 3, S. 8, 304 ff.).

Der Schulwechsel an sich kam für Herrn M. relativ überraschend:

„Des darf man eigentlich gar nicht sagen. Ähm, es ist so gekommen, dass die M. eines Tages zu mir gekommen ist und hat g’sagt, Herr M., ich bin ab nächste Woche nimmer da, ich geh nämlich, ich geh nach S.“ (LaS 3, S. 6, 223 ff.).

Hierbei habe M. nach Aussage von Herrn M. große Freude über den Schulwechsel gezeigt:

„... und dann hat’s erzählt, wie des da ausschaut und des eigentlich so voller Vorfreude“ (LaS 3, S. 6, 230 f.).

Einerseits hielt er die schulische Integration für einen erstrebenswerten Zustand:

„Also, grundsätzlich stell ich mich auf den Standpunkt, der Optimalfall wär die Integration, da bin ich grundsätzlich der Meinung“ (LaS 3, S. 8, 344 f.).

Auf der anderen Seite gab er an, dass dieser Zustand derzeit gar nicht möglich sei:

„Nur, gegenwärtige Situation in der Hauptschule, glaub ich, is nahezu unmöglich, das wirklich perfekt zu händeln und das perfekt händeln zu können“ (LaS 3, S. 7, 280 ff.).

Aus diesem Grund beurteilte er auch den Schulwechsel von M. als positiv:

„Aber ich würd auch wahrscheinlich sagen, jetzt im konkreten Fall der M., das Ganze als positiv, weil mir wahrscheinlich nie die Augen aufgegangen wären“ (LaS 3, S. 9, 349 ff.).

Zusammenfassende, interpretierende Gründe für Schulwechsel

Es wird deutlich, dass auch Herr M. mehrere Gründe angibt, die zu einem Schulwechsel von M. geführt haben, die er aber zum Zeitpunkt der Schulbesuchszeit von M. nicht als solche erkennt.

Er macht dabei den Eindruck, als würde er zum Zeitpunkt des Interviews zum ersten Mal reflektieren, dass es möglicherweise seine Aufgabe gewesen sei, sowohl auf das regelmäßige Tragen der Hörgeräte und den Einsatz der Mikroportanlage als auch auf eine Thematisierung der Hörschädigung im Unterricht zu sorgen.

Aus der Sicht der Autorin können dem Lehrer keine Vorwürfe gemacht werden, da es sich um einen sehr jungen, unerfahrenen Lehrer handelt, der darüber hinaus keine Unterstützung von einem Lehrer des MSD erhalten hatte.

Die Auswirkungen und die damit zusammenhängenden Gründe für einen Schulwechsel werden sehr klar:

M. hatte zu Beginn ihrer Schulzeit Hörgeräte getragen, die sie aus Angst vor Stigmatisierung (siehe Punkt 5.3) und „Hänseleien“, ihrer vor allem älteren Mitschüler, ablehnt. Dennoch berichtet Herr M. von einer positiven Qualität der sozialen Integration (siehe Punkt 2.2), weist allerdings auch darauf hin, dass sich M. nur mit einzelnen Mädchen der Klasse gut verstanden habe. Von den Jungen in der Klasse wird M. aufgrund ihres Ehrgeizes gemieden.

Herr M. bemerkt dies, aber da M. eine sehr gute Schülerin ist, geht er davon aus, dass das Sprachverstehen gut ist, und hinterfragt die Situation aufgrund dessen nicht mehr. Eine Gefahr, auf die bereits zuvor hingewiesen wurde (siehe Punkt 7.1.4.1). Erschwerend kommt hierbei hinzu, dass M.'s Mutter keinen Kontakt zu Herrn M. sucht, um beispielsweise auf die Bedeutung des Hörgerätetragens zu bestehen. Sie hätte Herrn M. auch von M.'s großen Spannungen aufgrund der problematischen Hausaufgabensituation berichten können.

Dass Herr M. zu keiner Zeit von einem Lehrer des MSD betreut worden war, bedauert er selbst sehr. In der Tat wäre der Einsatz des MSD gerade in diesem Fall besonders wichtig, da M. mit ihrer großen Leistungsmotivation eine wichtige Bedingung für eine gemeinsame Beschulung mitbringt. In der Hinsicht des Bezugsgruppeneffektes kann das wirkliche Gelingen der Integration aber wieder angezweifelt werden: M. vergleicht sich zwar laut Aussage von Herrn M. mit den anderen Mitschülern, zieht sich aber eigentlich sehr von ihnen zurück. Diese Aussagen können nicht als Beweis, aber als Hinweis auf das Lösen einer Bezugsgruppe angesehen werden.

Fazit

Es ist in diesem Fall davon auszugehen, dass M. die Schule gewechselt hatte, da im Unterricht keinerlei hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen wurden. Der MSD, der hierfür die nötigen Impulse zu geben hat, ist in diesem Fall überhaupt nicht in Erscheinung getreten.

Eine Notwendigkeit hierfür erscheint Herrn M. auch kaum dringlich, da er bei M. davon ausgeht, dass sie dem Unterrichtsgeschehen folgen kann, da sie gute schulische Leistungen erzielt. Diese Annahme verstärkt sich, da es sich bei M. um eine sehr gute und ehrgeizige Schülerin handelt. Tatsächlich versteht sie Hausaufgabenaufträge nicht und leidet sehr unter der täglichen problematischen Hausaufgaben-situation.

Dennoch ist für sie ein Verbleib an der allgemeinen Schule nicht mehr möglich, da sie Belastungen aus mehreren Gründen erfährt: Sie trägt ihre Hörgeräte nicht, da sie Angst vor „Hänseleien“ hat, außerdem kommt die Mikroportanlage nicht zum Einsatz.

Es wird im Interview deutlich, dass es sich bei Herrn M. um einen relativ reflektierten Lehrer handelt, dem aber schlichtweg die nötigen Informationen gefehlt haben, um mit dieser Situation adäquat, also hörgeschädigtenspezifisch umgehen zu können.

Die Folgen für M. schildert er wie M. und ihre Mutter, Zusammenhänge zwischen den einzeln auftretenden Faktoren werden nicht miteinander in Beziehung gesetzt, was wie bei Fallbeispiel 1 für mangelnde Kommunikation und damit auch Kooperation der am Integrationsprozess beteiligten Personen spricht.

Spezifische Handlungsimpulse

Der Einsatz, also die gezielte Beratung des MSD, hätte gerade in diesem Fall dazu beitragen können, die bestehende Unsicherheit des Herrn M. zu reduzieren. Er hätte aufgeklärt werden sollen über die Wichtigkeit des Gebrauchs technischer Hörhilfen und deren Auswirkungen auf das Sprachverstehen (siehe Punkt 3.1), Zusammenhänge zum Thema „Bullying“ (siehe Punkt Exkurs Bullying), die etwaige problematische Hausaufgabensituation und notwendige Kooperation mit den Eltern hörgeschädigter Schüler (siehe Punkt 3.3.2). Gerade die Einbindung des Lehrers der allgemeinen Schule, der oft als Vermittler zwischen Schülern und Eltern fungiert, in ein sog. Integrationsteam wäre entscheidend gewesen, um die Belastungen der M. zu reduzieren. Aber auch gerade Unsicherheiten des wie hier dargestellten unerfahrenen Lehrers Herrn M. und damit auch die Belastungen der Schülerin M. hätten vermieden werden können. Die Forderung nach dem flächendeckenden und vor allem regelmäßigen Einsatz des MSD muss an dieser Stelle gestellt werden.

8.2.4 Lehrer des Förderzentrums

Vorinformation

Herr S. gibt sich während des Interviews kurz angebunden. Er erweckt hierbei den Eindruck, als verstünde er trotz Klärung des Forschungsanliegens nicht, aus welchem Grund er zu M. befragt werde, da es sich bei M. um eine Schülerin handelt, über die nicht gesprochen werden müsste, da alles reibungslos läuft.

Situation an der allgemeinen Schule/Schulwechsel

Für die konkrete Situation der M. an der allgemeinen Schule konnte Herr S. keine Aussagen machen. Er gab an, dass M. wenig von dieser Zeit berichtete, lediglich ihre Mutter hätte hierzu Folgendes gesagt:

„Sie hat eigentlich selber wenig erzählt davon. Also, ich hab dann mal mit der Mutter geredet und die hat sich aber auch net genauer geäußert. Sie hat nur gesagt, dass die M. sehr froh ist, dass sie bei uns ist“ (LFZ 3, S. 1, 19 ff.).

Auf die Frage nach Gründen für den Schulwechsel konnte Herr S. nur Folgendes vermuten:

„In erster Linie schulische Gründe, glaub ich. Und dadurch ausgelöst natürlich auch Schwierigkeiten im ganzen Sozialverhalten, nehm ich mal an, weil sie ja eine relativ ehrgeizige Schülerin ist und diesen Ehrgeiz in keinster Weise wahrscheinlich bestätigt bekommen hat, an der Hauptschule“ (LFZ, S. 3, 107 ff.).

Er mutmaßte, dass an der allgemeinen Schule zu wenig hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen ergriffen wurden:

„Und es ist mit Sicherheit so, dass eben an vielen Hauptschulen auf Hörbehinderung zu wenig Wert gelegt wird oder zu wenig Rücksicht genommen wird“ (LFZ 3, S. 2, 61 f.).

Das Förderzentrum bestätigte er an mehreren Stellen als die absolut richtige Beschulungsform für M. ihr positives subjektives Befinden resultierte hier vor allem aus dem positiven Verhältnis zu sowohl Mädchen als auch Jungen in der Klasse:

„Ja, ich hab den Eindruck, dass die M. mit ihrer Art sehr schnell in die Klasse reingekommen ist“ (LFZ 3, S. 1, 26 f.).

„Dass sie auch gleich Anschluss an die Buben gesucht hat und dass sie sich eigentlich insgesamt sehr wohl gefühlt hat“ (LFZ 3, S. 1, 31 f.).

„Ja, ich hab mit ihr öfter geredet und sie hat dann immer geäußert, dass sie auf keinen Fall zurückmöchte, dass sie sich hier wohl fühlt und dass es hier schulisch besser geht“ (LFZ, S. 2, 82 f.).

„Soweit ich mitbekomme, wenn ich kurz red mit ihr am Pausenhof, geht's ihr gut. Sie sagt gut“ (LFZ 3, S. 3, 118 f.).

Auch auf die Frage nach ihren schulischen Leistungen gab Herr S. an, dass diese sich im Vergleich zur allgemeinen Schule verbessert haben:

„Bei uns natürlich besser wie in der Volksschule, aber das ist meistens so“ (LFZ 3, S. 2, 52 f.).

Er begründete dies folgendermaßen:

„Ja, mit Sicherheit auch, weil das Niveau halt einfach schon unterschiedlich ist, je nach Klasse natürlich. Es gibt bei uns auch sehr starke Klassen, aber es gibt eben auch schwächere Klassen. Es ist bestimmt so, dass das Niveau an manchen Hauptschulen einfach höher ist und dass vor allen Dingen auch schneller vorangegangen wird“ (LFZ 3, S. 2, 57 ff.).

Zusammenfassende/interpretierende Gründe für Schulwechsel

Aus der Sicht des Lehrers des Förderzentrums hat M. die Schule gewechselt, da sie an der allgemeinen Schule keine bzw. zu wenig hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen erhalten habe. Dabei wirft er das der Schule oder einem speziellen Lehrer nicht vor, sondern stellt diesen Zustand als eine Tatsache fest.

Auch er schätzt M. als eine sehr ehrgeizige Schülerin ein, die demzufolge ihren Ehrgeiz an der allgemeinen Schule nicht bestätigt sah, weil sie nicht adäquat gefördert wurde. Zudem vermutet er, dass dies Probleme im Sozialverhalten ausgelöst haben könnte, ohne dabei auf eine Aussage von M. selbst oder ihrer Mutter zurückgreifen zu können.

Für die Einstellung eines Bezugsgruppeneffektes spricht, dass sich M. sehr schnell in die Klasse integriert hat und sogar Kontakt mit den Jungen der Klasse gesucht hat, deren Kontakt sie an der allgemeinen Schule völlig gemieden hatte.

Fazit

Die Gründe für den Schulwechsel sind in den Aussagen des Herrn S. ebenso multikausal zu sehen. Die einzelnen Faktoren scheinen hier wieder, wenn auch nur in den Vermutungen des Herrn S., in enger Verbindung zu stehen. Dazu gehört, dass keine hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen ergriffen worden sind, demzufolge sich die schulischen Leistungen verschlechterten. Dies war für M. besonders belastend, da sie eine sehr ehrgeizige Schülerin ist. Die Einstellung eines Bezugsgruppeneffektes scheint wieder ebenso für die Motivation in Bezug auf den Schulwechsel eine erhebliche Rolle gespielt zu haben, was besonders deutlich wird, wenn Herr S. von dem positiven subjektiven Befinden von M. besonders in Bezug auf das gute Verhältnis zu ihren Mitschülern spricht.

Seine Vermutungen bzgl. der Gründe für den Schulwechsel konnten bei M. selbst, deren Mutter und deren Lehrer der allgemeinen Schule bestätigt werden.

Spezifische Handlungsimpulse

Auch in diesem Fall hat sich der Schulwechsel als richtig herausgestellt. Für den Lehrer der Förderschule entfallen somit konkrete Handlungsimpulse.

Es wird aber deutlich, dass die Kommunikation zwischen der Mutter von M. und Herrn S. auf das absolute Minimum beschränkt war. Da die Kommunikation zwischen Mutter und Lehrer aber äußerst wichtig ist, hätte diese Haltung bereits

zu einem früheren Zeitpunkt von einem Lehrer des MSD an der allgemeinen Schule angebahnt werden sollen. Glücklicherweise handelt es sich bei M. um eine ehrgeizige Schülerin und so bleibt zu erwarten, dass sie ihren Schulabschluss erfolgreich abschließen wird, zumal sie am Förderzentrum ihre bevorzugte Bezugsgruppe und damit die richtige Schulart gefunden hat.

2.8.5 Gegenüberstellung der Extremaussagen

Auch bei ausgeführtem Fallbeispiel wurden hinsichtlich der Hauptkategorien eines Schülerwechsels Extremaussagen ausgewählt, um eine Ähnlichkeit bzw. Unterschiedlichkeit festmachen zu können.

Hauptkategorien	Schüler (S)	Eltern (E)	Lehrer der allgemeinen Schule (LaS)	Lehrer des Förderzentrums (LFZ)
Subjektives Befinden	„... und da hab ich mich ganz schlecht gefühlt und des hab ich auch nie gesagt, erst wie ich gegangen bin“ (S 3, S. 2, 66).	„Net guat, gar net guat. Die is immer heimkommen, die war immer so nervös, weil’s des mit de Hausaufgaben net kapiert hat“ (E 3, S. 3, 99 ff.).	„Also, ich hab schon, ja das Gefühl gehabt, sie fühlt sich wohl, sie fühlt sich wahnsinnig wohl“ (LaS 3, S. 2, 81 ff.).	„... dass sie sich hier wohler fühlt“ (LFZ 3, S. 3, 87).
Verhältnis Schüler-Mitschüler	„... und die erzählen des weiter und dann hätt ich gemeint, dass ich gehänselt werde“ (S 3, S. 2, 53 f.).	„Na, des war eben durch die Kinder, weil se’s dann immer gehänselt haben, ja. Und des hat’s dann nimmer dapackt“ (E 3, S. 3, 88).	„Also, nach meiner Wahrnehmung, die M. war mit Sicherheit in der Klasse, sag ich mal, ja, integriert nach meinem Empfinden“ (LaS 3, S. 1, 5 f.).	„Und dadurch ausgelöst natürlich auch Schwierigkeiten im ganzen Sozialverhalten, nehm ich mal an“ (LFZ 3, S. 3, 111 f.).
Verhältnis Schüler-Klassenlehrer	„Da haben wir auch nur Lehrer gehabt, die immer bei den	„Da ham se gesagt mir können des den Kindern net immer	„Aber grundsätzlich hab ich schon das Gefühl gehabt, dass ich	Keine Nennung

	Guten ge- schaut haben und dann wei- tergemacht ha- ben und die, wo schlecht waren, die hat er hinten links liegen gelassen [...], des hab ich schon ir- gendwie ge- spürt“ (S 3, S. 3, 123 ff.).	erklären, des müsst ihr schon selber raus- finden. Und des war halt dann einfach zu viel für sie dann“ (E 3, S. 3, 103 ff.).	mit ihr persönlich, oder dass sie mit mir ganz gut zu- rechtgekommen ist“ (LaS 3, S. 3, 102 ff.).	
Sprach- verstehen	„Schlimm. Schlimm war des für mich, weil ich dann nicht mitge- kommen bin“ (S 3, S. 4, 130).	„Weil des waren dreißig Kinder [...]. Und dann hat's natürlich des nimmer g'hört, was der g'sagt hat, und des war dann der Rest“ (E 3, S. 2, 67 ff.).	„...ich den Eindruck hatte, sie kann dem ganzen ganz normal folgen“ (LaS 3, S. 5, 202 ff.).	Keine Nennung
Schulische Leistung	Keine Nennung	„Und dann sind die Noten immer schlechter ge- worden, weil's nimmer mitge- kommen is dann, des war ihr dann zu viel und alles“ (E 3, S. 2, 65 ff.).	„M. war bei den Spitzen in der Klasse dabei [...], ja wenn sie das Zwischenzeugnis bei uns noch bekommen hätt, denk ma mal mit Sicherheit, bei den besten fünf wär's dabei gewesen“ (LaS 3, S. 6, 214 ff.).	„In erster Linie schulische Grün- de, glaub ich“ (LFZ 3, S. 3, 107).

Tab.17: Extremaussagen zu Fallbeispiel 2

8.2.6 Zusammenfassung und spezifische Handlungsimpulse

Auch anhand dieses Fallbeispiels wird deutlich, dass sich sog. Extremaussagen von Schülerin, Mutter und Lehrer des Förderzentrums stark ähneln. Die Aussagen des Lehrers der allgemeinen Schule stellten eine konträre Ansicht da. Es kann angenommen werden, dass sie einer anderen Wahrnehmung zu Grunde liegen.

Nach der Analyse dieses Fallbeispiels könnte vermutet werden, dass eine weitere gemeinsame Beschulung nicht möglich war, da hierfür möglicherweise erschwerende Umstände hinzugetreten waren.

Es wird deutlich, dass es sich bei dem Schulwechsel um einen komplexen Vorgang handelt, bei dem viele Personen und Faktoren beteiligt sind, die erst bei der Analyse dieses Fallbeispiels in vollem Ausmaß zum Vorschein kamen.

Zentral sind hier neben der defizitären Aufklärung des Lehrers der allgemeinen Schule und den damit zusammenhängenden Versäumnissen die schwerhörigen-spezifischen Maßnahmen anzusehen. Darüber hinaus können Verhaltensweisen auf Seiten der Schülerin wie erhöhte Empfindlichkeit oder mangelndes Selbstbewusstsein als Hauptgründe für den Schulwechsel konstatiert werden. Es ist zu vermuten, dass sich diese Verhaltensweisen im Laufe der Zeit innerhalb eines negativen Teufelskreises verstärkt haben.

Bei M. steht die Unkenntnis ihrer Hörschädigung an der allgemeinen Schule im Mittelpunkt. Die Angst vor verbalem Bullying (siehe Punkt 7.1.4.2), die M. offensichtlich sehr geprägt hat, lässt sie die Hörschädigung bzw. das Tragen der Hörgeräte ganz verschweigen.

Infolgedessen können weder der Lehrer der allgemeinen Schule noch die Schüler auf die Schülerin in hörgeschädigtenspezifischer Weise eingehen. Ein Faktor, der die erfolgreiche Beschulung von M. an der allgemeinen Schule in erheblichem Maße erschwert.

Aufgrund des schlechten Sprachverstehens, infolgedessen sich die Hausaufgabensituation als problematisch darstellt, verschlechtert sich das subjektive Befinden der Schülerin erheblich. In Kombination mit der völligen Unkenntnis der Schule von der Hörschädigung scheint er ein ausschlaggebender Grund für den Schulwechsel an das Förderzentrum gewesen zu sein, da M. schmerzhaft erfahren musste, dass auf ihren Ehrgeiz nicht in der von ihr gewünschten Art und Weise eingegangen wird.

Ihr mangelte es wie D. am nötigen Selbstbewusstsein, in der Klassensituation auf ihre Hörschädigung hinzuweisen. Zudem traten offensichtliche Probleme hinsichtlich der Identifikation mit der Hörschädigung auf: Beide Schüler wollten ihre Hörschädigung nicht in ihre Persönlichkeit integrieren. Hörgeräte werden gänzlich abgelehnt, um nicht als Hörgeschädigte abgewertet oder sogar stigmatisiert (siehe Punkt 5.3) und in der Folge gehänselt zu werden.

Auch M. löst sich im sozialen Vergleich von ihren hörenden Mitschülern und sucht nach der Identifikation mit anderen Jugendlichen, die sie nach einem Schulwechsel an das Förderzentrum findet. Es hat sich also ebenso ein Bezugsgruppeneffekt eingestellt.

Es können folgende Handlungsimpulse empfohlen werden: Hörtaktik und Interaktionstraining bieten sich an, um zu lernen, zur Hörschädigung zu stehen und diese auch in seine Persönlichkeit zu integrieren. Dafür ist es selbstverständlich unerlässlich, dass jeder hörgeschädigte Schüler und demzufolge auch dessen Eltern sowie Lehrer der allgemeinen Schule von einem Lehrer des MSD betreut werden.

Um dem Lösen der sozialen Bezugsgruppe von den hörenden Mitschülern entgegenzuwirken, sollte der Kontakt zu anderen hörgeschädigten Schülern und Erwachsenen gesucht werden, um eine Zuordnungsentscheidung zur Gruppe der Menschen mit Hörschädigung, die gerade in der Pubertät eine wichtige Rolle spielt, zu ermöglichen (siehe Punkt 5.2).

Möglicherweise kann davon ausgegangen werden, dass bei Schülern, bei denen ein Bezugsgruppeneffekt zu erwarten wäre, die schulische Integration nur schwer erfolgreich verlaufen kann. Da der Bezugsgruppeneffekt an sich bei Hörgeschädigten noch nicht allzu sehr erforscht wurde, erscheint es in diesem Stadium schwierig, Prognosen hierfür zu erstellen. Auf jeden Fall wird eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bezugsgruppeneffekt bei Hörgeschädigten für weitere Forschungen gefordert.

Es bleibt festzuhalten, dass solche Zuordnungsentscheidungen bei der Form der Einzelintegration, wie sie in Bayern zumeist durchgeführt wird, nur unter erschwerten Bedingungen getroffen werden können. Als Vorbild für ein anderes Integrationsmodell kann beispielsweise Großbritannien mit dem sog. Unitssystem (vgl. Lynas 2001; Jones-Ullmann 1996) angesehen werden, bei dem Gruppen von Hörgeschädigten in einer allgemeinen Schule unterrichtet werden.

Dennoch bleibt der Erhalt und Fortbestand des Förderzentrums zu fordern, da es mit Sicherheit Schüler geben wird, die für ihre Zuordnungsentscheidungen die ausschließliche Gruppe der Hörgeschädigten benötigen. Eine Situation, wie sie derzeit in Bayern nur an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören oder bei der präventiven Integration (siehe Punkt 3.2) gewährleistet werden kann.

Die Einstellung eines sog. Bezugsgruppeneffektes wurde nach der Auswertung der Schüler angenommen. Wie sich nach der Auswertung der restlichen Gruppen (Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule, Lehrer des Förderzentrums) herausstellte, hat sich auch nach Auswertung des zweiten Fallbeispiels der genannte Bezugsgruppeneffekt eingestellt.

9. Handlungsimpulse

In zahlreichen Veröffentlichungen (siehe Punkt 3.1) werden organisatorische Maßnahmen dargestellt, die die Lehrer der allgemeinen Schule ergreifen sollten, um einen Beitrag zu einer erfolgreichen schulischen Integration hörgeschädigter Schüler zu leisten. Wie die Auswertung der Interviews gezeigt hat, sind einige Faktoren, wie das unzureichende Sprachverstehen und die beispielsweise damit zusammenhängende problematische Hausaufgabensituation, tatsächlich im Zusammenhang organisatorischer Maßnahmen hinsichtlich der Gründe für den Schulwechsel zu sehen.

Es wird zwar in der Literatur immer wieder angegeben, dass bei der schulischen Integration im Rahmen der schulorganisatorischen Maßnahmen die Sorge um ein ungehindertes Sprachverstehen eine bedeutende Rolle spielt, wie die Auswertung der Interviews aber gezeigt hat, mangelte es an der Umsetzung dieser hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen. Dies wiederum lag begründet in der Tatsache, dass viele Lehrer der allgemeinen Schule nicht wussten, dass es sich um einen hörgeschädigten Schüler handelt, der integrationsspezifische Bedürfnisse hat oder vom Lehrer des MSD nur unzureichend bzgl. einer Hörstörung und allen damit zusammenhängenden möglichen Folgen aufgeklärt hat. Da der Lehrer der allgemeinen Schule die Zusammenhänge gar nicht kennt, könnte man ihn zum Teil auch als sog. Außenstehenden bezeichnen, was zum großen Teil mit gravierenden Folgen einhergehen kann:

„Für Außenstehende sind Verhalten und Reaktion fröhschwerhöriger Kinder schwer nachvollziehbar. Sie werden aus Hilf- oder Ratlosigkeit übergegangen, nicht wahrgenommen, verdrängt, sanktioniert oder aus Resignation als rein menschliche Unzulänglichkeit bewertet oder toleriert. Die Kommunikationsproblematik an sich mit ihren vielfältigen individuellen Beeinträchtigungen und die daraus resultierende psycho-soziale Befindlichkeit des schwerhörigen Kindes werden weitgehend einfach unterschätzt“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 28).

Wie die Auswertung der Lehrer der allgemeinen Schule (siehe Punkt 7.3.3.6) gezeigt hat, haben sie ihren hörgeschädigten Schülern zum großen Teil negative Persönlichkeitsmerkmale zugeschrieben, die eben dieser genannten Unkenntnis der Folgeerscheinungen von Hörschädigung unterliegen. Vermehrte Aufklärung durch den MSD ist also anzuraten.

Auch die genannten Formen von Bullying und die damit verbundene schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit der hörgeschädigten Schüler sowie die Verschlechterung der schulischen Leistungen können in Beziehung zu identitätspsychologischen Faktoren gebracht werden, denn wie Hintermair & Voit (2000, S. 518) formulieren, ist es *„ein zentraler Befund von Bless' Analyse, dass Integration und Identität zwingend miteinander verbunden sind“*.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Stigma-Theorie von Goffmann (1967) (siehe Punkt 5.2) für Schüler mit Hörschädigung nach wie vor aktuell ist und einige von Goffman (1967) genannten Techniken wie „Täuschen“ bei der schulischen Integration Hörgeschädigter tatsächlich relevant sind. Insbesondere der Zusammenhang der von Goffman genannten In- bzw. Out-group-Orientierung (siehe Punkt 5.2), die man heute eher unter dem Phänomen „Bezugsgruppeneffekt“ subsumieren würde, spielt im Zusammenhang mit den von den Schülern genannten Bullyingerfahrungen (siehe Punkt 7.1.4.2) eine Rolle.

Identitätspsychologische Spezifika für hörgeschädigte Schüler wurden bisher zu wenig in Verbindung mit der Integrationsdiskussion gebracht und sollen aus diesem Grund in diesen Kontext eingebettet werden und gleichwertig mit den oft dargestellten schulorganisatorischen Maßnahmen und schwerhörigenspezifischen Didaktika angesehen werden.

Von einigen Autoren wurde die mangelnde identitätspsychologische Diskussion bereits kritisch kommentiert. Schneider (1996, S. 60) bemerkt hierzu Folgendes:

„Nach wie vor ist die Diskussion schwerpunktmäßig von methodisch-didaktischen und organisatorischen Aspekten beherrscht, die die Optimierung der schulischen Lernprozesse, aber weniger die sozialen und emotionalen Effekte schulischer Integrationsmaßnahmen berücksichtigt.“

Die „*Psychosoziale Dimension*“, hierzu gehören Aussagen zum Wohlbefinden, zum Selbstwertgefühl oder zur Identität, ist unterrepräsentiert, da sie schwieriger zu beurteilen ist (Hintermair & Voit 2000, S. 518). Es liegen kaum aktuelle empirische Forschungen hierzu vor (siehe Kapitel 4). Daher wird im Folgenden der Darstellung der aus vorliegender Forschung resultierenden Handlungsimpulse im identitätspsychologischen Kontext ein großer Stellenwert beigemessen, ohne dabei die schulorganisatorischen Maßnahmen und forschungsrelevanten Anstöße zu vernachlässigen.

Insgesamt können also im Folgenden Handlungsimpulse unter schulorganisatorischen und identitätspsychologischen sowie forschungsrelevanten Gesichtspunkten aufgezeigt werden. Sie werden gegebenenfalls von Aussagen Betroffener oder durch Angaben diverser Vertreter der Fachliteratur untermauert.

Aus den Impulsen unter forschungsrelevanten Gesichtspunkten können im Folgenden konkrete offene Forschungsfragen abgeleitet werden, denen zukünftig bei der weiteren Forschung über schulische Integration Hörgeschädigter nachgegangen werden sollte. Zum Teil können Punkte der schulorganisatorischen Maßnahmen nicht von identitätspsychologischen Gesichtspunkten getrennt werden, da sie als Folge dieser anzusehen sind. Es kommt also zum Teil zu Überschneidungen, dennoch wurde eine Trennung der genannten Aspekte angestrebt.

9.1 Handlungsimpulse für Schüler

Schulorganisatorische Impulse

Wenn im Folgenden auf schulorganisatorische Maßnahmen für hörgeschädigte Schüler hingewiesen wird, die eine allgemeine Schule besuchen, so soll dabei darauf hingewiesen werden, dass diese Maßnahmen den hörenden Schülern ebenso zugute kommen und diese von den spezifischen didaktischen Besonderheiten nur profitieren können:

„Auch normalhörende Schüler profitieren von einem Lehrerverhalten, das die vielkanalige Aufnahme des Unterrichtsstoffes ermöglicht“ (Blickle 1998, S. 78).

Wie die Befragung der Schüler gezeigt hat, stellt das problematische Sprachverstehen der Schüler an der allgemeinen Schule den zentralen Faktor für einen Schulwechsel dar (siehe Punkt 7.1.5). Auch in der Literatur wurde bereits darauf hingewiesen:

„In Gruppensituationen sind die Bedingungen meist schlechter: Die Konzentration muss auf viele Personen mit unterschiedlichen Mundbildern und Stimmlagen verteilt werden. Mangelnde Gesprächsdisziplin führt zu einem schnellen Zusammenbruch der Verständigung“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31).

Denn das sprachliche Defizit schlägt sich sehr auf die Zeit des Unterrichts an der allgemeinen Schule nieder und kann mit einem großen Belastungsgefühl einhergehen, wie sich in Aussagen der hörgeschädigten Schülern herausgestellt hat (siehe Punkt 7.1). Auch auf diese Problematik wurde bereits hingewiesen:

„Für einen schwerhörigen Menschen bedeutet es einen immensen Kraft- und Zeitaufwand, dem Unterricht an der Regelschule zu folgen“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31).

Es kam oft zu Missverständnissen, nicht nur zwischen hörgeschädigtem Schüler und dem Klassenlehrer, sondern auch zwischen hörgeschädigtem Schüler und den hörenden Mitschülern. Daraus resultierte auf Seiten des hörgeschädigten Schülers ein Gefühl von Misstrauen, Enttäuschung und Frustration. Daraufhin hat sich aufgrund des hohen Leidensdruckes eine schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit (siehe Punkt 7.1.4.3) entwickelt oder haben sich sogar psychosomatische Krankheiten auf Seiten der hörgeschädigten Schüler eingestellt (siehe Punkt 7.2.3.3). Über ähnliche Erscheinungen wurde berichtet:

„Bei diesen Kindern führt die anhaltende Erfahrung, dass Kommunikation nicht oder nur sehr unzureichend gelingen will, zu massiven Beziehungsstörungen, die sich in Form von Verhaltensstörungen wie z.B. Aggressionen, Hyperaktivität, Lernschwäche usw. ausdrücken und die in einem sehr viel stärkeren und offensichtlicheren Maße auftreten als bei hörenden Kindern“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S.41).

Gerade über den Zusammenhang von problematischem Sprachverstehen, dadurch entstehenden Missverständnissen, die eine Beziehungsgefährdung implizieren können, sollte der Lehrer der allgemeinen Schule durch den MSD aufgeklärt werden.

So muss also im Unterricht alles Erdenkliche dafür getan werden, dem hörgeschädigten Schüler bestmögliches Sprachverstehen zu ermöglichen. Dabei hat der Lehrer der allgemeinen Schule nicht nur darauf zu achten, in allen Unterrichtssituationen etwaigen Störlärm auszuschalten, sondern auch Missverständnisse, die durch das eingeschränkte Hörvermögen entstehen zwischen dem hörgeschädigten Schüler und den hörenden Mitschülern, aufzuklären.

In Punkt 3.1 wurde auf diverse hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen eingegangen, die zu einem besseren Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule beitragen können. Offensichtlich mangelt es dem Lehrer der allgemeinen Schule aber an der exakten Kenntnis und damit der Umsetzung dieser hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen. Es zeigt sich, dass die Lehrer des MSD die entscheidende Aufgabe haben, die besondere sprachliche Situation zu sensibilisieren, die spezielle Didaktik an den Lehrer der allgemeinen Schule heranzutragen und in der Folge des Öfteren zu überprüfen.

Da die Lehrer der allgemeinen Schule oft aufgrund sog. Informationsdefizite nichts von der Schwerhörigkeit und der spezifischen Kommunikationssituation und deren psycho-sozialen Folgen erfahren haben, ist es besonders wichtig, diese darüber aufzuklären:

Deswegen sollte man möglicherweise eine integrative Pädagogik bzw. Didaktik entwickeln und diese auch an die Lehrer herantragen. Eine kleine Hilfe soll das eigens entwickelte Faltblatt für Lehrer der allgemeinen Schule, der einen Schüler mit Hörschädigung unterrichtet, darstellen (siehe Anhang E).

In jedem Fall sollte versucht werden, den hörgeschädigten Schüler an der allgemeinen Schule mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu fördern.

Sobald sich aber abzeichnet, dass die allgemeine Schule nicht mehr den besten Förderort darstellt, sollten andere Möglichkeiten der Beschulung (siehe Punkt 3.2) in Betracht gezogen werden bzw. sollte konkret ein Schulwechsel an das Förderzentrum initiiert werden. Dadurch lässt sich der hohe Leidensdruck nicht nur des hörgeschädigten Schülers, sondern auch der gesamten Familie reduzieren und

lassen sich etwaige psychosomatische Auffälligkeiten (siehe Punkt 7.1.4.3) weitestgehend vermeiden.

Insgesamt würde hier ein enger Kontakt von schwerhörigem Schüler und dessen Eltern zum entsprechenden Klassenlehrer helfen, oft eine rasche Lösung herbeizuführen, da etwaige Missverständnisse aufgeklärt werden könnten.

Die Bildung eines Integrationsteams, in diesem Falle bestehend aus Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des MSD könnte sich als hilfreich herausstellen.

Wie sich gezeigt hat, kann dieses sprachliche Defizit auch zum täglichen Problem in der Familie des schwerhörigen Schülers werden, da zum einen die Hausaufgabenaufträge nicht verstanden (siehe Punkt 7.1.4.7) worden sind oder letztendlich für manche Schüler einen zu hohen Aufwand bedeutet, das in der Schule Versäumte nachzulernen:

„Die ständigen Informationsdefizite im Unterricht, die es aufzuholen gilt, stellen für viele schwerhörige Schüler eine Aufgabe dar, der letztlich nicht alle gewachsen sind“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31).

Der MSD sollte den Lehrer der allgemeinen Schule darauf hinweisen, zu beachten, dass Hausaufgabenaufträge und deren Inhalt vom hörgeschädigten Schüler verstanden wurden. Diese Kompetenzen des MSD (siehe Punkt 3.3.2) sollten bereits an den Universitäten im Rahmen des Studiums der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik im Zusammenhang von Beratung und Erwachsenenpädagogik geschult werden.

Auf der anderen Seite könnten auch im Studium für das Lehramt an allgemeinen Schulen, insbesondere den Grundschulen, ansatzweise hörgeschädigtenspezifische Kenntnisse erworben werden, die zumindest für eine gewisse Sensibilität bzgl. der dargestellten Punkte sorgen.

Auch sinnvoll wäre das Einrichten einer „Hotline“ oder zumindest ein telefonischer Kontakt, von Mitarbeitern des MSD in regelmäßigen Abständen. Dies scheint gerade in der momentanen Lage, in der die finanziellen Mittel nicht ausreichen, um alle Schüler in erforderlichem Umfang aufzusuchen, von großer Wichtigkeit zu sein.

Impulse im identitätspsychologischen Kontext

Auch in der Literatur scheint es Übereinstimmung darüber zu geben, dass die durch die Schwerhörigkeit bedingte kommunikative Situation ein Risiko mit sich bringt, das die gesamte Entwicklung der Identität eines schwerhörigen Menschen negativ beeinflussen kann (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 29). Hintermair (2005, S. 17) gibt dazu an:

„Man kann sich nicht so recht vorstellen, wie sich ein Kind sprachlich, geistig und emotional gut entwickeln soll, wenn es nicht oder nur sehr eingeschränkt die Sprache seiner Umwelt verstehen kann.“

Wie auch Hartmann-Börner (2001, S. 171) treffend bemerkt, muss also neben dem Ergreifen der schulorganisatorischen, hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen auch auf die psycho-soziale Komponente geachtet werden:

„Wir sind als Hörgeschädigtenpädagogen aber auch verpflichtet, der psycho-sozialen Situation eines Kindes unsere besondere Aufmerksamkeit zu schenken.“

Hartmann-Börner (2001, S. 171) gibt an, dass es im Falle der Integration hörgeschädigter Schüler zum Einsatz von gezielten „Unterrichtseinheiten“ kommen sollte,

„...damit hörende Kinder lernen, ihr Verhalten gegenüber den hörgeschädigten Mitschülern zu verändern und damit auch deren psychosozialen Situation stabilisieren zu helfen – eine weitere Aufgabe der in der Integration arbeitenden Hörgeschädigtenpädagogen.“

Wie sich herausgestellt hat, mangelte es den integrierten Schülern des Öfteren an Selbstbewusstsein, in welcher Folge sie nicht auf herrschende Missstände hingewiesen haben. Hörgeschädigte integrierte Schüler sollten also gestärkt werden, ohne sie dabei in eine Sonderrolle zu drängen. Vorstellbar wären Formen von Interaktionstrainingseinheiten (vgl. Graf 2001), die der Lehrer der allgemeinen Schule in Absprache mit dem Lehrer des MSD in der Klasse durchführt. Möglicherweise wären die Schüler daraufhin in der Lage, gegebenenfalls während des Unterrichts auf ihre Hörschädigung hinzuweisen und den Lehrer beispielsweise an das Tragen der Mikroportanlage zu erinnern, auch wenn es für sie sehr anstrengend ist:

„Für einen schwerhörigen Schüler ist es zermürbend, immer wieder Lehrer und Mitschüler auf seine Situation hinzuweisen. Durchsetzungsvermögen und Selbstbewusstsein sind notwendig“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31).

Wie die Auswertung der Interviews mit den Schülern gezeigt hat, kam es zu zahlreichen Bullyingerfahrungen, insbesondere dem verbalen Bullying, was auf die in Kapitel 5 von Goffman (1967) genannte Stigmatisierung der hörgeschädigten Schüler durch die hörenden Schüler zurückzuführen ist. Seinen genannten Techniken, die auch von Hörgeschädigten im Rahmen eines „*Stigma-Managements*“ angewandt werden, um diese vor der Öffentlichkeit unkenntlich zu machen, sollte mehr Beachtung geschenkt werden. Offensichtlich stellt das Phänomen Bullying, insbesondere das verbale Bullying, ein bisher ungeachtetes Problem bei der schulischen Integration Hörgeschädigter dar, auch aus dem Grunde, da Schülern mit Hörschädigung entscheidende Teile von Sprache verloren gehen können (siehe Punkt 5.3) und es deswegen zu Missverständnissen kommt, die möglicherweise nur im subjektiven Erleben dieser repräsentiert sind.

Auch sollte über dieses Phänomen der MSD den Lehrer der allgemeinen Schule aufklären, da die Interviews mit dem Lehrer der allgemeinen Schule offen gelegt haben, dass es diesbezüglich kaum Wahrnehmung gibt. Daher soll gerade in diesem Punkt eine starke Sensibilisierung erreicht werden, die es dem Lehrer der allgemeinen Schule ermöglicht, so rasch wie möglich zu intervenieren oder gegebenenfalls spezielle Konzepte gegen Bullying anzuwenden.

Flöther (2002, S. 20) fordert in diesem Zusammenhang „*Kompaktkurse für hörgeschädigte Regelschüler (z.B. mit Angeboten zur Hörtechnik, Hörtaktik, Identitätsfindung, Sprachtherapie, Schul- und Berufsberatung etc.)*“.

Falls ersichtlich wird, dass das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören den besseren Förderort darstellt, sollte nicht lange gezögert werden, um ihm eine adäquate Beschulung zu ermöglichen. Weigl (2003, S. 5) gibt eine Begründung für das Förderzentrum als möglicherweise angemessenerem Förderort aus entwicklungspsychologischen und sozialpsychologischen Aspekten an. Er gibt an, dass

„in den sonderpädagogischen Förderzentren an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen orientierte Konzepte in den für die individuelle Entwicklung bedeutenden Bereiche Diagnostik, Beratung und Förderung“

vorgefunden werden und zum anderen es vor allem darum geht,

„Kindern und Jugendlichen mittels hoher fachlicher Kompetenz Orientierung und Förderung anzubieten, um damit deren Persönlichkeitsprofil und Selbstwertgefühl zu stabilisieren und durch eine positive Entwicklung der Persönlichkeit ein effektives Lernen möglich zu machen.“

Zudem wäre ein regelmäßiger Kontakt zu anderen Hörgeschädigten und speziell zu Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören eminent wichtig:

„Voll integriert aufgewachsen und oftmals ohne jeglichen Kontakt zu anderen Schwerhörigen, fehlt die Möglichkeit zum Vergleich und zur Selbsteinschätzung der eigenen Behinderung“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31).

Denn oft wurde betont, dass es ihnen am Förderzentrum so gut gefällt, weil dort auch hörgeschädigte Schüler sind (siehe Punkt 7.1.4.3). Hintermair (2001b) gibt dazu eine differenzierte Begründung an:

„die Orientierung und der Austausch mit Gleichbetroffenen verschiedener Orientierung tragen dazu bei, den jungen hörgeschädigten Menschen die Gelegenheit zu geben, verschiedene Lebensmodelle kennen zu lernen, diese Lebensmodelle zu prüfen und eine selbstverantwortete Entscheidung zu treffen, für welche dieser Modelle man sich aufgrund seiner persönlichen Entwicklungsgeschichte und seiner persönlichen Fähigkeiten und Wünsche entscheidet“ (Hintermair 2001b, S. 11).

Wie die Interpretation der Schülerinterviews deutlich gezeigt hat, stellt der Bezugsgruppenwechsel die psychologische Erklärung für den Wunsch nach Kontakt zu anderen Hörgeschädigten dar, der dann am Förderzentrum gegeben war. Hörgeschädigte haben bereits immer wieder formuliert, dass sie ihresgleichen benötigen:

„Es ist schwer, der einzige Schwerhörige zu sein. Du hast niemanden, mit dem du dich vergleichen kannst, niemanden, zu dem ein gegenseitiges Vertrauen besteht“ (Tvingstedt 1991, S. 152).

„Vor allem ist für mich die Bestätigung von anderen Schwerhörigen wichtig, daß man auf dem richtigen Weg ist. Das können nur andere Schwerhörige geben, da sie oft die gleichen Erfahrungen haben. Wenn man durch die anderen erfährt, daß man nicht alleine da ist, das stärkt unheimlich“ (Paul 1998, S. 78).

Wie bereits auf Seiten der Schüler angezeigt wurde, ist für sie der Kontakt zu anderen hörgeschädigten Schülern unerlässlich. Lehrer der allgemeinen Schule haben aus folgenden Gründen auf einen Kontakt zu achten. Der stark emotionale Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung kann unterstützt werden,

„wenn im Sozialisationsprozess der hörgeschädigten Kinder andere hörgeschädigte Kinder sowie vor allem auch erwachsene Hörgeschädigte eine Rolle spielen. Die Identifikation mit der Hörschädigung gelingt dann leichter, wenn das hörgeschädigte Kind erwachsene Hörgeschädigte sieht und erlebt, daß diese ihr Leben meistern, und das dazu in der Regel wie Hörende auch“ (Paul 1998, S. 78).

Es wird dabei betont, dass der Austausch mit anderen Hörgeschädigten gerade im Jugendalter eine hohe Relevanz besitzt, da in dieser Zeit der Austausch über Erfahrungen besonders wichtig ist. Ähnliches fordert Vaeth-Bödecker und gibt folgende Gründe an:

„Die Folgen dieser Anpassungsleistung für die Identität der integrativ beschulten hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen werden als Fehlentwicklung mit Selbstverleugnung bei ständiger psychischer Belastung und Überforderung beschrieben. Der fehlende Kontakt zu anderen Hörgeschädigten macht es fast unmöglich, die Bedingungen des eigenen Ichs zu erkennen und zu akzeptieren“ (Vaeth-Bödecker 1999, S. 198).

Vorstellbar wären hierbei Kontakte zu Hörgeschädigtenzentren, Betrieben oder Ausbildungsstätten, die hörgeschädigte Personen beschäftigen. Besonders effektiv könnte man sich auch den Kontakt zu Hörgeschädigtenvereinen vorstellen, da dort nicht nur Zusammentreffen von Hörgeschädigten angebahnt werden, sondern gegebenenfalls auch wichtige Freundschaften gefestigt werden könnten.

Demnach wird deutlich, dass Hörgeschädigte andere Hörgeschädigte für ihren Identitätsprozess benötigen. In diesem Zusammenhang muss die „Einzelintegration“, wie sie in Bayern, und auch bundesweit, hauptsächlich durchgeführt

wird, deutlich in Frage gestellt werden. Modelle, wie sie in anderen Ländern seit Jahren praktiziert werden, wie das Units-System in Großbritannien (vgl. Lynas 2001; Jones-Ullmann 1996) könnten hier wertvolle Anregungen für die Praxis an der allgemeinen Schule in Bayern geben. Ein Ausbau der Form der „Präventiven Integration“ (siehe Punkt 3.2) würde sich hierzu ebenfalls eignen.

Falls sich ein Schulwechsel an ein Förderzentrum als sinnvolle Maßnahme erweist, müssen die betreffenden Schüler sowie deren Eltern bereits zu einem früheren Zeitpunkt auf eben diesen hingewiesen werden, damit sich die geschilderten Belastungszustände und die genannten psychosomatischen Erscheinungen (siehe Punkt 7.1.4.3 und 7.2.3.3) gar nicht erst einstellen. Eine Kooperation der Lehrer der allgemeinen Schule mit den Eltern der integrierten Schüler erweist sich hier als unerlässlich. Manche Schüler scheinen in gewissen Phasen ihres Lebens den Schonraum der Sonderschule aus unterschiedlichen Gründen dringend zu benötigen:

„Für viele schwerhörige Kinder ist eine spezielle Schule wichtig, weil hier die Möglichkeit besteht, sich auf ihre spezifischen Probleme und Bedürfnisse gezielt einzustellen“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 29).

So könnte man sog. Schnuppertage einrichten, an denen sich der hörgeschädigte Schüler in Begleitung eines Lehrers vom MSD ein Bild über sein zuständiges Förderzentrum machen kann. Die Offenheit und Flexibilität beider Schularten ist hierfür Voraussetzung. Sie sollen aber dem hörgeschädigten Schüler als gleichbedeutend nebeneinander zur Verfügung stehen, damit er je nach Bedarf und individueller Lage eine Wahlmöglichkeit hat.

Vorstellbar wäre auch die Bildung einer Kooperationsklasse des Förderzentrums mit einer Klasse der allgemeinen Schule, in dem sich ein hörgeschädigtes Kind befindet, was sich aber möglicherweise aus Organisationsgründen als schwierig gestalten könnte. In diesem Zusammenhang wäre auch die Öffnung weiterer Hörgeschädigtenzentren für hörende Schüler im Sinne der präventiven Integration (siehe Punkt 3.2) möglich.

Forschungsrelevante Impulse

Auf Seiten der Schüler könnte es sich als interessant herausstellen, eben diese zu einem späteren Zeitpunkt, also in einer Anschlussstudie, noch einmal zu befragen.

Die von den Schülern und deren Eltern betonte positive psychisch-emotionale Befindlichkeit wurde zwar zum Zeitpunkt der Befragung von den Lehrern des Förderzentrums bestätigt, dennoch könnte es sein, dass es sich hier um eine gewisse Art von Euphorie gehandelt hat, die im Laufe der Zeit gänzlich schwindet. Es wäre also sinnvoll, die gleiche Klientel der Schüler noch einmal zu befragen, ob sich ihre positiven Meinungen auch über einen längeren Zeitraum hin bestätigen können bzw. die Einstellung des Bezugsgruppeneffektes weiterhin bestehen bleibt, mit anderen Worten ob der Schulwechsel letztendlich in ihren Augen wirklich sinnvoll war, d.h., ob sie ihren Schulabschluss erfolgreich absolvieren konnten und wie es ihnen darüber hinaus in der Berufswelt nach einer längeren Zeit im Schonraum Förderzentrum ergeht.

Die in dieser Arbeit gewonnenen Aussagen der Schüler sollten bestenfalls auch mittels einer quantitativ angelegten Studie verdichtet werden. Hierbei könnte man eine bayernweite Studie mit Hilfe eines Fragebogens anschließen. Konkrete Forschungsfragen hierzu könnten lauten:

- Wie gestaltet sich die Situation ehemals integriert beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher an den Förderzentren?
 - Wie ist die psychisch-emotionale Befindlichkeit der hörgeschädigten Schüler?
 - Hat sich der Bezugsgruppeneffekt aus deren Sicht bestätigt?
 - Inwieweit konnte sich die Beschulungsart des Förderzentrums als adäquat erweisen?

In Bezug auf die soziale Integration, die als sehr erstrebenswerte Komponente innerhalb der schulischen Integration angesehen wird, wäre es bedeutsam, eben diese Schüler nach einem längeren zeitlichen Anstand, nämlich nach ihrem Einstieg ins Berufsleben, zu befragen:

- Wie stellt sich die Integration, insbesondere die soziale Integration ehemals integriert beschulter Kinder und Jugendlicher in der „hörenden Berufswelt“, dar?
 - Wie ist die psychisch-emotionale Befindlichkeit an einem Arbeitsplatz mit hörenden Mitarbeitern?
 - Inwieweit hat sich eine bestimmte Zuordnungsentscheidung verändert?
 - Hat sich im Hinblick auf den Bezugsgruppeneffekt etwas geändert?
 - Wie werden im Hinblick auf die Berufswelt die beiden Schularten allgemeine Schule und Förderzentrum eingeschätzt?

- Inwieweit kann man allgemeine Schule und Förderzentrum als Vorbereitung in eine „hörende Berufswelt“ ansehen?

Generell kann man davon ausgehen, dass bei Forschungen zur gemeinsamen Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Schülern die persönliche Sichtweise, d.h. zum subjektiven Befinden, sowie psycho-soziale Auswirkungen der Schwerhörigkeit bis jetzt zu wenig beobachtet wurden. Hierzu bemerkt Günther (2000, S. 123), dass die pädagogischen Zielsetzungen in der Arbeit mit Schwerhörigen *„sich fast ausschließlich auf die Arbeit an der Sprache mit Schwerhörigen konzentrieren und bis heute – von wenigen Ausnahmen wie Mende-Bauer und Hintermair (1997) abgesehen – psycho-soziale Problemfelder der schweren Hörschädigung außer Acht lassen“*.

Bei manchen hörgeschädigten, integrierten Schülern gestaltet sich die gemeinsame Beschulung aus den genannten Gründen als problematisch. Bahnt sich der Wechsel der Bezugsgruppe, also der Wunsch der Zuordnung von Hörenden zu Hörgeschädigten, an, sollte zumindest auf einen Kontakt zu Personen mit Hörschädigung geachtet werden. Inwiefern begleitende Umstände oder auch die Hörschädigung selbst aber mit der Einstellung eines Bezugsgruppeneffektes zusammenhängen, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Daher scheinen weitere Forschungen in dieser Hinsicht besonders sinnvoll, um zu einem möglichst frühen Zeitpunkt die jeweils passende Beschulungsart für den jeweiligen Schüler zu finden. Eine Forschungsfrage hierzu wäre:

- Inwieweit kann die sog. Zuordnungsentscheidung zu einer bestimmten Bezugsgruppe (hörende oder hörgeschädigte Schüler) die schulische Integration hörgeschädigter Schüler beeinflussen?

Dabei kann festgehalten werden, dass man bei der Diskussion der gemeinsamen Beschulung von hörenden und hörgeschädigten Schülern zu wenig Augenmerk auf Bullying gelegt hat. Wie sich in dieser Studie zeigen wird, besteht tatsächlich eine Belastung der hörgeschädigten Schüler durch alle genannten Formen von Bullying. Ein Mangel an Forschungen zu genanntem Zusammenhang von Stigmatisierung, Bullying und der Integration hörgeschädigter Schüler wird festgestellt. Zukünftige Forschungen sollten diesbezüglich durchgeführt werden, da es bei der schulischen Integration Hörgeschädigter darum gehen sollte, die

bestmöglichen Bedingungen auf allen Ebenen für den hörgeschädigten Schüler zu schaffen.

Etwaige Korrelationen auch im Vergleich mit anderen Behinderungen könnten sich hier als wichtig im Zusammenhang mit der Integrationsdiskussion hörgeschädigter Schüler und der allgemeinen „Inklusionsdebatte“ erweisen. Auch hierzu können folgende Forschungsfragen formuliert werden:

- Inwieweit stellt die Stigmatisierung integrierter beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher durch ihre hörenden Mitschüler eine Voraussetzung für sog. Bullying dar? bzw.:
- Wie gestaltet sich Bullying integrierter beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher durch ihre hörenden Mitschüler im Vergleich zu anderen integrierten Kindern und Jugendlichen mit einer Sinnesschädigung oder einer anderen Behinderung?
- Inwieweit stellt bei der schulischen Integration Hörgeschädigter das sog. „verbale Bullying“ ein spezielles Problem dar?

Auf diese Weise könnten möglicherweise Faktoren eruiert werden, die den Nährboden für Bullying bereiten. Das wäre besonders sinnvoll, da die Lehrer der allgemeinen Schule auf diese bereits im Vorfeld eingehen könnten.

9.2 Handlungsimpulse für Eltern

Schulorganisatorische Impulse

Auch bei den Eltern selbst manifestierte sich eine schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit (siehe Punkt 7.2.3.4). Da die Hausaufgabensituation am Nachmittag eine besondere Belastung für die Eltern dargestellt hat, ist auch in Erwägung zu ziehen, für hörgeschädigte Schüler eine spezielle Hausaufgabenbetreuung oder Schulaufgabenvorbereitung zu organisieren, um nicht nur die Schüler, sondern auch die Eltern zumindest für eine begrenzte Zeit zu entlasten. Hierzu könnte sich für Schwerhörigenpädagogen ein neues Arbeitsfeld eröffnen.

Eine andere Möglichkeit für die Eltern der integrierten hörgeschädigten Schüler wäre das Einrichten von Elterngruppen in regelmäßigem Abstand, die von möglichst vielen Eltern besucht werden können, also beispielsweise ein halbjährliches Treffen in jedem Regierungsbezirk Bayerns, geleitet von Lehrern der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) des betreffenden Regierungsbezirks. Gespräche mit anderen Betroffenen, also anderen Eltern, deren Kind eine allgemeine

Schule besucht, könnten die Möglichkeit zum Austausch bieten und somit zu einer Verringerung des Belastungszustandes beitragen.

Impulse im identitätspsychologischen Kontext

Obwohl sich der MSD derzeit um eine umfassende Betreuung bemüht, muss dennoch ein Defizit in der Umsetzung des Aufgabenbereichs des MSD konstatiert werden. Nach den dargestellten Ergebnissen der Aussagen der Eltern wird deutlich, dass der MSD nicht nur die in der Literatur genannten Aufgaben (siehe Punkt 3.1) zu bewältigen hat, sondern dass sich durchaus neue Bereiche ergeben, über die der MSD aufzuklären hat. Wie die Interviews mit den Eltern gezeigt haben, waren die Eltern zum Teil gar nicht informiert über die Existenz von Förderzentren (siehe Punkt 7.2.3.6). Deswegen gehört insbesondere eine eingehende Beratung der Eltern hinsichtlich der unterschiedlichen Fördermöglichkeiten für ihr hörgeschädigtes Kind in das Aufgabenrepertoire des MSD:

„Um Eltern und Hörgeschädigten bezüglich der unterschiedlichen Wege eine eigenständige Entscheidung zu ermöglichen, ist eine wertfreie Beratung, aber auch eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung aller Betroffenen mit der Bedeutung von Hörschädigung vorauszusetzen. Eltern und ihre Kinder brauchen diesbezüglich Impulse aus gemeinsamen Gesprächen mit den Fachleuten, die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Betroffenen und vor allem Zeit, um die Anregungen, die von außen kommen, in die eigene Schemastruktur zu integrieren“ (Galic’ 2004, S. 272).

Die Einrichtung eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören soll nach wie vor neben der allgemeinen Schule eine gleichberechtigte Wahlmöglichkeit für die hörgeschädigten Schüler darstellen, für die sie sich innerhalb ihrer Schulzeit frei entscheiden können. Hierfür sollte eine enge Kooperation von der allgemeinen Schule und Förderzentren vorhanden sein, auf die die Lehrer des MSD die Eltern immer wieder hinweisen sollten.

Die Belastung der Eltern entstand, weil sie eine Verschlechterung der Befindlichkeit ihrer Kinder konstatierten, die wiederum zum großen Teil aus dem problematischen Sprachverstehen dieser an der allgemeinen Schule resultierte. So sollten alle Eltern vom MSD darauf hingewiesen werden, ihre Kinder darin zu bestärken, sowohl in einer Unterrichtssituation beim Klassenlehrer als auch bei Mitschülern nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

Um ein optimales Sprachverstehen auf Seiten der hörgeschädigten Schüler zu erreichen, sollten sie auch darin bestärkt werden, ihre technischen Hörhilfen immer zu tragen und auch regelmäßig kontrollieren zu lassen. Denn wie bereits erwähnt, hatten Schüler aufgrund von Angst vor Stigmatisierung ihrer Mitschüler ihre Hörgeräte versteckt. Deswegen sollte auch über das Phänomen Bullying, insbesondere den Zusammenhang einer etwaigen Stigmatisierung (siehe Punkt 5.2) und den Angriffen der hörenden Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler (siehe Punkt 7.1.4.2), aufgeklärt werden. So kann möglicherweise ein wichtiger Beitrag im Rahmen eines „Entstigmatisierungsprozesses“ (siehe Punkt 5.1) geleistet werden.

Möglicherweise könnte dadurch auch die von vielen Eltern genannte Verschlechterung der schulischen Leistungen (siehe Punkt 7.2.3.5), die zum großen Teil durch die genannten Phänomene entstanden ist, und mit großer Sorge der Eltern betrachtet wurden, vermieden werden. So könnte zur generellen Entlastung der Eltern beigetragen werden.

Insgesamt scheint ein besonders enger Kontakt zwischen allen Beteiligten, also Schülern, Eltern, Klassenlehrern und Lehrern des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) vonnöten zu sein, um das geforderte Vertrauensverhältnis zu gewährleisten und etwaige Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Gerade die Interviews mit den Eltern haben gezeigt, dass eine besondere Belastung der Eltern besteht, keine adäquate Kommunikationsform mit den Lehrern der allgemeinen Schule gefunden zu haben (siehe Punkt 7.2.3.4). Ist dies nicht möglich, so sollten Lehrer des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) sowohl mit dem Lehrer der allgemeinen Schule als auch den Eltern und gegebenenfalls den Schülern selbst telefonischen Kontakt halten. Denkbar wäre auch eine Telefon-Hotline für die Eltern der betroffenen Schüler. So könnten wichtige Fragen an den Fachmann, also den Lehrer des MSD, ad hoc gestellt werden und müssten nicht so lange aufgeschoben werden, bis er das nächste Mal erscheint, wo das Problem möglicherweise gar nicht mehr aktuell ist.

Forschungsrelevante Impulse

Da sich herausgestellt hat, dass auch die Eltern unter erheblichen Belastungen zu leiden hatten, stellt es eine sinnvolle und wichtige Aufgabe dar, diese Gruppe noch zu befragen, um die Gründe dafür genauer herauszustellen. Derzeit wird dieser

Frage innerhalb des Integrationsprojektes (siehe Kapitel 1) in Form eines umfassenden Fragebogens an die Eltern hörgeschädigter Schüler in Bayern anhand einer quantitativen Studie nachgegangen (vgl. Leonhardt & Ludwig 2006). Wie auch von den Eltern geschildert, besitzen ihre Kinder zum Teil nicht die Charaktereigenschaften, die für eine gemeinsame Beschulung von Hörgeschädigten und Hörenden nötig sind. So könnte man sich eine neue Art von Interaktionstraining mit den Eltern vorstellen, bei der sie gemeinsam mit ihren hörgeschädigten Kindern trainieren, sich für etwaige Widrigkeiten der allgemeinen Schule zu rüsten. Somit würde es ein wichtiges Forschungsanliegen darstellen, adäquate Formen des Interaktionstrainings für hörgeschädigte Schüler im Hinblick auf die dargestellten Ergebnisse wie Bullyingerfahrungen etc. zu entwickeln. Folgender Forschungsfrage sollte nachgegangen werden:

- Welche speziellen Formen von Interaktionstraining könnten sich bei der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler als besonders hilfreich erweisen?
 - Welche speziellen Formen von Interaktionstraining könnten Eltern integrierter hörgeschädigter Schüler erlernen?
 - Welche speziellen Formen von Interaktionstraining könnten integrierte hörgeschädigte Schüler lernen, um auf sprachliche Missverständnisse hinzuweisen?
 - Welche Beiträge könnten Lehrer der allgemeinen Schule leisten, um einen sog. Stigmatisierungsprozesses ihrer hörgeschädigten Schüler durch deren hörenden Mitschüler zu unterbinden?
 - Wie könnte sich der MSD in diesem Zusammenhang einbinden?

9.3 Handlungsimpulse für Lehrer der allgemeinen Schule

Schulorganisatorische Impulse

Als primärer Impuls für den erfolgreichen Verlauf der schulischen Integration kann eine flächendeckende, regelmäßige und effiziente Versorgung durch den MSD in Bayern angesehen werden, damit allen Lehrern der allgemeinen Schule und somit auch den hörgeschädigten Schülern und deren Eltern die Beratung des MSD zuteil wird.

Als zentrale Aufgabe der Lehrer der allgemeinen Schule kann nach den Ergebnissen der Studie angesehen werden, dass für ausreichendes Sprachverstehen in

quantitativer und qualitativer Hinsicht gesorgt wird, um die sprachlichen Missverständnisse auf Seiten der hörgeschädigten Schüler zu vermeiden, die in der Folge für ein schlechtes Verhältnis zu den Mitschülern und zum Klassenlehrer und damit zu einer Belastungssituation dieser gesorgt hatten (siehe Punkt 7.1.4.3).

Dazu gehört auch, dass der Lehrer der allgemeinen Schule dafür sorgt, dass auf ein adäquates kommunikatives Klima innerhalb der Klasse geachtet wird, ohne den hörgeschädigten Schüler dabei in eine Sonderrolle zu drängen.

„Gerade aber in Gruppen, in denen sich Kinder mit Beeinträchtigungen ihrer sprachlichen Kommunikationsfähigkeit befinden, wird die pädagogische Unterstützung erst einmal darin bestehen, zusammen mit den Kindern einen Weg der Kommunikation zu finden, der alle einschließt und Verständigung ermöglicht“ (Leonhardt 1999, S. 108).

Damit die tägliche Hausaufgabensituation sowohl für den hörgeschädigten Schüler als auch seine Eltern nicht zur täglichen Belastung wird, sollten auch hier besondere Maßnahmen ergriffen werden. Lehrer der allgemeinen Schule müssen sichergehen, dass die hörgeschädigten Schüler die Hausaufgabenaufträge verstanden haben. Hierfür sollten spezielle Hilfestellungen angeboten werden. Eine konsequente Visualisierung der Hausaufgabenaufträge sollte durchgeführt werden (Wermke 2003, S. 5):

„... ferner ist es notwendig, alle Schlüsselbegriffe und Hausaufgaben auf dem OHP zu vermerken.“

Darüber hinaus ist vom Lehrer der allgemeinen Schule zu prüfen, ob sie inhaltlich vom hörgeschädigten Schüler nachvollzogen werden können, damit er zu Hause nicht auf seine Eltern bzw. seine Mutter angewiesen ist, sondern auch in der Lage ist, diese zu einem großen Teil ohne Hilfestellung zu leisten. Somit wird nicht nur der hörgeschädigte Schüler, sondern werden auch seine Eltern bzw. wird die Mutter am Nachmittag entlastet.

Weiterhin sollten sie aber auch vom MSD über organisatorische Rahmenbedingungen wie das Achten auf die Lichtverhältnisse etc. hingewiesen werden, damit der Lehrer das Wissen hat, um für optimale visuelle und akustische Perzeptionsleistungen (siehe Punkt 3.1) sorgen zu können. Dazu gehört nicht nur, dass sie den adäquaten Umgang der Mikroportanlage erlernen (siehe Punkt 3.1), sondern

auch konsequent auf das Tragen der technischen Hörhilfen ihrer integrierten hörgeschädigten Schüler achten.

Möglicherweise könnte in Zukunft darauf geachtet werden, die Schülerzahlen in Klassen, in die hörgeschädigte Kinder integriert werden, besonders gering zu halten. Die Lehrer des Förderzentrums erklären dies mit der Notwendigkeit der Anwendung hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen, die in einem kleinen Klassenverbund besser umzusetzen sind als in großen Klassen (siehe Punkt 3.1). Um dem offensichtlichen Wissensdefizit der Lehrer der allgemeinen Schule vorzubeugen, wäre es auch möglich, Inhalte der Sonderpädagogik in das Studium des Lehramtes an der allgemeinen Schule zu integrieren. Eine minimale Kenntnis wäre sinnvoll, damit die Lehrer des MSD die Lehrer der allgemeinen Schule für hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen sensibilisieren.

Ebenso sollten regelmäßig Elternabende stattfinden, die unter anderem über Hörschädigung und deren mögliche Folgeerscheinungen informieren. Dabei sollen auch ganz bewusst die Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören erwähnt werden, um sie als mögliche und eventuell in der jeweiligen Lebensphase für den jeweiligen Schüler als angemessenere Beschulungsart herauszustellen. Hier sollten die Lehrer des MSD mit ihrer Beratungs- und Informationskompetenz (siehe Punkt 3.3.2) eine elementare Rolle spielen.

Dabei sollten sie auch die Lehrer der allgemeinen Schule darauf hinweisen, dass ein Schulwechsel an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören eine mögliche Lösung für etwaige Probleme mit dem hörgeschädigten Schüler darstellen könnte. Dabei sollte so früh wie möglich interveniert werden, um Leidenswege der betroffenen Schüler zu minimieren und inhaltliche Lücken in den einzelnen Fächern zu vermeiden.

Impulse im identitätspsychologischen Kontext

Wie sich in der Studie herausgestellt hat, resultieren einige Probleme auch aus der Unkenntnis der Lehrer der allgemeinen Schule über die Hörschädigung und deren mögliche Auswirkungen, insbesondere im identitätspsychologischen Kontext, der gar nicht in der Wahrnehmung der Lehrer der allgemeinen Schule repräsentiert ist (siehe Punkt 8.1.5 und 8.2.5). Da der MSD nach seiner ihm zugeschriebenen Beratungskompetenz (siehe Punkt 3.3.2) die Aufgabe hat, die Lehrer der allgemeinen Schule aufzuklären, wird ihm beim Integrationsprozess für

alle beteiligten Personen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung der Lehrer der allgemeinen Schule hinsichtlich der hier aufgezeigten Ergebnisse, die der MSD in seine Beratungsgespräche einbeziehen sollte. Man denke hierbei an die Charaktereigenschaften, die die Lehrer der allgemeinen Schule zum Teil ihren integrierten Schülern zugeschrieben haben (siehe Punkt 7.3.3). Daraus würde auch eine Reflexion der auffälligen Persönlichkeitsmerkmale resultieren, die die Lehrer der allgemeinen Schule als Hauptgründe für einen Schulwechsel ansehen. Es müsste vom zuständigen Lehrer des MSD darüber aufgeklärt werden, dass etwaige Rückzugs- bzw. Aggressions-tendenzen des hörgeschädigten Schülers Folgen einer schlechten psychosozialen Befindlichkeit darstellen können, die oft auf mangelndes Sprachverstehen an der allgemeinen Schule und die damit zusammenhängenden Beziehungsprobleme zum Klassenlehrer oder zu den Mitschülern zurückzuführen sind.

Einzelergebnisse der Interviews mit den Schülern wiesen konkret auf deren schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit (siehe Punkt 7.1.4.3) hin. Einige der Gründe hierfür waren, dass sie sich von ihren Lehrern nicht ernst genommen gefühlt haben. Es gehört also zu den Aufgaben der Lehrer der allgemeinen Schule, der Rolle der hörgeschädigten Schüler Rechnung zu tragen. Wichtig für die integrierten Schüler ist dabei, ihre Lebenswirklichkeit zu beachten. Nach Galic´ (2004, S. 270) ist zu vermuten,

„dass die sozialen Erfahrungen für hörgeschädigte und hörende Schüler in der Regel unterschiedlich sind. Mit dem Ziel einer optimalen Förderung hörgeschädigter Heranwachsender müssen diese unterschiedlichen Erfahrungshintergründe und Wahrnehmungsbedingungen berücksichtigt werden“.

Eine Sensibilisierung der Lehrer der allgemeinen Schule durch die Lehrer des MSD bzgl. der möglichen Prozesse wie Stigmatisierung und Bullying erscheint ebenso sinnvoll. Hätte man alle befragten Lehrer in Kenntnis gesetzt über mögliche psychosomatische Auffälligkeiten, hätte die Schwere der psychosomatischen Erkrankungen bei einigen Schülern vermieden werden können und so möglicherweise zu einer „Entstigmatisierung“ der hörgeschädigten Schüler (vgl. Grohnfeldt 1976) beitragen können.

Damit stellt es eine weitere Aufgabe für den Lehrer der allgemeinen Schule dar, für ein akzeptierendes Klima innerhalb der Klasse zu sorgen, indem auf die

Individualität aller Beteiligten eingegangen werden kann. Schneider (1996, S. 55) fordert vom Lehrer der allgemeinen Schule Folgendes:

„Er muss eine Klassenatmosphäre schaffen, die dem hörgeschädigten Kind eine erfolgreiche Teilnahme am gesamten Unterricht ermöglicht sowie eine erfolgreiche Akzeptanz in der Klasse durch die Mitschüler garantiert.“

Dabei soll besonders die „Bedürfnis- und Fähigkeitsstruktur“ des hörgeschädigten Menschen Berücksichtigung finden (vgl. Hintermair & Voit 2000, S. 514), ohne ihn in eine Sonderrolle zu drängen. Aus den Interviews mit den Schülern wurde ersichtlich, dass es manchen Schülern sehr unangenehm ist, auf ihre Hörschädigung hingewiesen zu werden oder sogar selbst darauf aufmerksam zu machen. Deswegen soll es insgesamt Aufgabe der Lehrer der allgemeinen Schule sein, ihren hörgeschädigten Schülern Bewältigungsstrategien an die Hand zu geben:

„Hochgradig hörgeschädigte Menschen brauchen auf Grund ihrer spezifischen kommunikativen Situation subjektive Bewältigungsstrategien, die nicht vom Himmel fallen, sondern ihnen von frühester Zeit vermittelt und ermöglicht werden müssen“ (Hintermair 1994, S. 369).

Des Weiteren ist im Sinne der bei den Schülern bereits angesprochenen engen Verbindung von Integration und Identität innerhalb der Klasse Rechnung zu tragen. Dazu gehört z.B. das Thematisieren der Hörschädigung innerhalb der Klasse, damit ein hörgeschädigter Schüler überhaupt mit der Identität eines anderen hörgeschädigten Menschen konfrontiert werden kann. Zum einen können dadurch Vorurteile auf Seiten der Mitschüler des integrierten Kindes abgebaut werden und zum anderen beim hörgeschädigten Kind selber als eine identitätsstiftende Maßnahme angesehen werden. Hintermair (1995, S. 3) fordert dabei, dass die Hörschädigung im Sinne einer „konstruktiven Auseinandersetzung“ Realität in der Schule werden sollte:

„Die gezielte Thematisierung subjektiv erlebter Behinderung (vgl. z.B.. Mende-Bauer & Hintermair 1996; Biermann u.a. 1997) ist demnach in allen Modellen gemeinsamen (schulischen) Lernens unverzichtbar.“

„Bezüglich der schulischen Situation wäre hier eine Thematisierung der Hörschädigung im Unterricht als Grundlage für das Zustandekommen eines wirklichen integrativen Prozesses einer „dialogischen Validierung“ (Markowetz 1996) wesentlich, ohne welche eine wirkliche Annäherung von Nicht-

behinderten und Behinderten, die alles Aspekte ihres Seins umfasst, nicht stattfinden kann“ (Vaeth-Bödäcker 1999, 202).

Hintermair (2001b, S. 10) weist darauf hin, dass dabei

„die angesprochenen Themen in den verschiedenen Altersstufen mit unterschiedlicher Intensität, mit unterschiedlicher Didaktik und mit unterschiedlichem Schwerpunkt zu bearbeiten sind“.

Das könnte für die Alltagspraxis an der allgemeinen Schule eine hohe Anforderung darstellen. Wichtig bleibt aber in jedem Fall die Thematisierung der Hörschädigung innerhalb der Klasse, denn *„man sollte nicht so tun, als ob es keine Besonderheiten oder Unterschiede gäbe, sondern man sollte sie wahrnehmen, wo sie vorhanden sind“* (vgl. ebd., S. 11).

Möglicherweise wird der Bezugsgruppenwechsel, der von den befragten Schülern wohl eher unbewusst und intuitiv vollzogen wurde, als nicht so belastend empfunden, wenn die sog. Zuordnungsentscheidung bewusst getroffen werden kann. Aus diesem Grund ist es wichtig als Lehrer der allgemeinen Schule auf eine mögliche Zuordnung der integrierten Schüler zu achten. Hintermair & Voit (2000, S. 514) formulieren diese Aufgabe im Zusammenhang mit erwachsenen Hörgeschädigten. Nach den Ergebnissen der Studie sollte darauf bereits so früh wie möglich ein Augenmerk gerichtet werden:

„Sowohl für die theoretische Reflexion als auch für die pädagogische Realisation des Integrationsanliegens ist deshalb der Blick auf die unterschiedlichen Selbstdeutungs- und Zuordnungsentscheidungen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener unverzichtbar.“

Dabei sollte von den Lehrern der allgemeinen Schule das „psychologisch-pädagogische“ Tun von einem präventiven Charakter gekennzeichnet sein:

„Präventive Strategien meinen also zum Beispiel zum einen eine Reduzierung von Alltagsbelastungen für hörgeschädigte Kinder, indem z.B. die Familien Stützung in ihrer oft schwierigen Situation erhalten, zum anderen ist aber auch daran gedacht, durch die inhaltliche Gestaltung von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen in der Schule die Persönlichkeit der Kinder zu stärken und dadurch zu rüsten für die Widrigkeiten des Alltags“ (Hintermair 1994, S. 370).

Wenn Hintermair (1995, S. 3) dann in seinem Artikel zur „Psychologie der Gehörlosen“ von einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für gehörlose Kinder und Jugendliche davon spricht, *„all die Faktoren auszuloten, die die Person stärken, und diese Faktoren für den Entwicklungsprozess zu präzisieren“*, kann davon ausgegangen werden, dass dies genauso gut für die Lehrer der allgemeinen Schule für ihre integrierten hörgeschädigten Schüler gelten kann.

Denn leider werden die Identität betreffende Faktoren bei der Integration hörgeschädigter Kinder nach wie vor wenig Rechnung getragen:

„Der für die persönliche Entwicklung als wichtig angesehene Faktor der Identitätsdarstellung (als Hörgeschädigter) wird in der Integration in der Tat nur wenig verwirklicht“ (Väth-Bödecker 1999, S. 194).

Sowohl für die schulorganisatorischen Impulse als auch für die Impulse im identitäts-psychologischen Kontext wurde ein Faltblatt speziell für die Lehrer der allgemeinen Schule entwickelt (siehe Anhang E), das zu einer größeren Sensibilisierung der Lehrer der allgemeinen Schule in den genannten Punkten beitragen soll.

Darüber hinaus könnte es sich als sinnvoll herausstellen, eine DVD herauszugeben, die konkrete Unterrichtssituationen unter eben genannten Gesichtspunkten verdeutlicht. Dies wäre besonders dann günstig, wenn dem jeweiligen Lehrer des MSD nicht in ausreichendem Maße Stunden zur Verfügung stehen.

Forschungsrelevante Impulse

Nach den Ergebnissen der psychisch-emotionalen Befindlichkeit der integrierten Schüler könnte es sich für die Lehrer der allgemeinen Schule als hilfreich erweisen, eine spezielle Diagnostik zur Zuordnungstendenz des hörgeschädigten Schülers zu entwickeln, um zu einem möglichst frühen Zeitpunkt die richtige Schulart ermitteln zu können. Um diese Verfahren anwenden zu können, sollten spezifische Kenntnisse bereits im Studium für allgemeine Lehrämter angebahnt werden. Im Hinblick auf die tägliche Praxis des Lehrers der allgemeinen Schule sollte folgender Forschungsfrage nachgegangen werden.

- Welche speziellen Diagnostikverfahren könnten innerhalb der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler hilfreich sein, um deren Zuordnungsentscheidung zu erfassen?

Im Hinblick auf die zugeordneten Charaktereigenschaften des hörgeschädigten Schülers durch den Lehrer der allgemeinen Schule könnte sich folgende Forschungsfrage ergeben:

- Welche Kenntnisse haben Lehrer der allgemeinen Schule über Hörschädigung – inwieweit kann diese Kenntnis zu einer Veränderung der Qualität der schulischen Integration des hörgeschädigten Schülers beitragen?

Eine spezielle Unterrichtsforschung für die allgemeine Schule, die sich aufgrund der negativen Aussagen der Schüler und Eltern diesbezüglich ergeben hat, wird derzeit im Rahmen eines Projektes an der LMU München (siehe Punkt 1) realisiert (vgl. Leonhardt & Born 2008).

9.4 Handlungsimpulse für Lehrer des Förderzentrums

Schulorganisatorische Maßnahmen

Im Bereich der hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen im Unterricht müssen keine Impulse gegeben werden. Möglicherweise sollten sich aber die Tätigkeiten des Berufsfeldes des Hörgeschädigtenpädagogen erweitern im Hinblick auf die Beratungskompetenzen und Erwachsenenpädagogik, die sich auch in einer speziellen Fortbildungsdidaktik niederschlagen sollte. Für zukünftige Hörgeschädigtenpädagogen, in diesem Falle Lehrer des MSD, gibt es derzeit kaum spezifische Angebote an den Universitäten.

Die Lehrer des Förderzentrums haben sich bei der schulischen Integration für einen Weg ausgesprochen, der nur gelingen kann, wenn er konsequent vom Lehrer des MSD begleitet wird (siehe Punkt 3.3.2) und dabei als sensibler Kooperationspartner auftritt. Besonders beim hörgeschädigten Schüler ist ein sensibles Vorgehen wichtig, um ihn nicht in eine etwaige Sonderrolle innerhalb der Klasse zu drängen, die dem Klassenverbund schaden könnte.

Dazu gehören auf jeden Fall Bereiche der Eltern-, Schüler- und Lehrerberatung. In diesem Zusammenhang sind Beratungs- und Kommunikationskompetenz von großer Bedeutung, die nicht nur erlernt werden müssen, sondern im besten Fall auch erprobt werden sollten.

Um die Lehrer der allgemeinen Schule für die Anliegen hörgeschädigter Schüler zu sensibilisieren, sollten die genannten Kompetenzen zum Inhalt der zu belegenden Seminare innerhalb des Studiums und der zu prüfenden Themengebiete

im Rahmen des ersten Staatsexamens des Lehramtes an bayerischen allgemeinen Schulen werden.

Impulse im identitätspsychologischen Kontext

Insgesamt erscheint es förderlich, wenn das Förderzentrum sich als offenes System erweist, das sowohl mit der allgemeinen Schule kooperiert als auch zu jedem Zeitpunkt einen hörgeschädigten Schüler aufnimmt und in die vorhandene Klassengemeinschaft integriert. Dabei könnte es gerade zu Beginn des Schulwechsels wichtig sein, in besonderem Maße auf den Schüler einzugehen, da er etwaige negative Erfahrungen, die er an der allgemeinen Schule über einen längeren Zeitraum gemacht hat, z.B. mit Bullying, mit an das Förderzentrum nimmt. Möglicherweise könnte man sich als Lehrer des Förderzentrums auch bemühen, dem hörgeschädigten Schüler eine sog. Zuordnungsentscheidung zu den anderen hörgeschädigten Mitschülern zu erleichtern, indem auch mit anderen hörgeschädigten Schülern offen über Hörschädigung und deren mögliche Auswirkungen gesprochen wird.

Eine Öffnung im Hinblick auf die allgemeine Schule erscheint elementar: genauso wie sich die allgemeine Schule Kontakt zu hörgeschädigten Menschen oder spezifischen Institutionen öffnet, sollten Förderzentren jederzeit bereit sein, mit der hörenden Welt in Kontakt zu treten. Dazu gehört beispielsweise auch die Kontaktaufnahme zu Betrieben mit ausschließlich hörendem Personal, um so möglicherweise auch die soziale Integration (siehe Punkt 2.2) für den hörgeschädigten Schüler nach Schulabschluss zu erleichtern.

Forschungsrelevante Impulse

Aus dem oben Genannten ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Maßnahmen können am Förderzentrum ergriffen werden, um dem hörgeschädigten Schüler eine soziale Integration (siehe Punkt 2.2), beispielsweise in das Berufsleben, zu erleichtern? bzw.:
- Inwieweit kann die sog. „Präventive Integration“ (siehe Punkt 3.2.) einen Beitrag zur sozialen Integration hörgeschädigter Schüler leisten?

Insgesamt wurde in diesem Punkt deutlich, dass es in allen aufgeführten Bereichen, also schulorganisatorisch, identitätsspezifisch und forschungsrelevant,

Punkte gibt, auf die zukünftig im Zusammenhang mit der schulischen Integration Hörgeschädigter eingegangen werden sollte.

10. Zusammenfassung und kritische Reflexion

Im Folgenden wird der Inhalt der Arbeit zusammengefasst. Dabei werden Methoden und die Art der Ergebnisdarstellung einer kritischen Reflexion unterzogen.

Zusammenfassung des Inhalts

Im Theorieteil wurden zunächst unterschiedliche Betrachtungsweisen des Begriffs „Integration“ vorgestellt. Sie schließen eine etymologische und eine sonderpädagogische Sichtweise ein, wonach dann die Begriffe Integration und Inklusion gegenübergestellt und anhand diverser Aussagen aus der Fachliteratur diskutiert werden.

Der aktuelle Forschungsstand wird im folgenden Punkt ersichtlich, indem Darstellungen der schulischen Integration und Segregation bzgl. der Vor- und Nachteile der Beschulungsarten erläutert werden.

Da es sich um eine bayernweite Studie handelt, wird in einem weiteren Punkt auf die schulische Integration in Bayern eingegangen. Sie umfasst sowohl die Aufgabenbereiche des MSD als auch einen Blick auf die Zukunftsperspektiven des MSD, wie sie in der Fachliteratur gefordert werden.

Der nächste Punkt geht auf Stigma-Identitätstheorien ein, da es der Fall sein kann, dass die Stigmatisierung hörgeschädigter Schüler durch ihre hörenden Mitschüler sich ungünstig auf deren psychisch-emotionale Befindlichkeit auswirkt, so die Qualität der schulischen Integration beeinflusst und den Wunsch nach einem Schulwechsel an das Förderzentrum evozieren kann.

Im empirischen Teil wurde zunächst das Forschungsdesign vorgestellt. Dazu gehört zum einen die Darstellung der Forschungsmethode (qualitatives Interview), zum anderen die Klärung hinsichtlich des theoretischen Rahmens, der Ressourcen, der Transkription etc. Bei der Klärung der Methode der qualitativen Interviews wird explizit auf die Besonderheiten bei der Interviewführung mit Kindern sowie hörgeschädigten Schülern hingewiesen.

Die Auswertungsweise unterliegt zwei unterschiedlichen Modi: Sie gliedert sich in eine Auswertung nach den einzelnen Gruppen (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule, Lehrer des Förderzentrums) und eine Auswertung nach zwei Fallbeispielen, die allen vier Gruppen entstammen, also je einmal Schüler, Elternteil, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums.

Es schließen sich Handlungsimpulse für Schulpraxis und Forschung in identitätspsychologischem Kontext an, die aus den gesamten Ergebnissen der Arbeit resultieren. Dazu konnten konkrete Forschungsfragen für weitere Untersuchungen entwickelt werden. In einem Schlusswort werden langfristige Impulse wie eine ressourcenorientierte anstelle einer defizitorientierten Pädagogik und Ausblicke für die schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher gegeben.

Zusammenfassung der Gründe für den Schulwechsel

Die Gründe des Schulwechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören waren in allen Gruppen, also Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums, multikausal. Es hat sich bei der Auswertung der einzelnen Gruppen (Schüler, Eltern, Lehrer der allgemeinen Schule und Lehrer des Förderzentrums) (siehe Punkt 7) und insbesondere der Auswertung nach Fallbeispielen (siehe Punkt 8) herausgestellt, dass es hinsichtlich der angegebenen Gründe für den Schulwechsel Überschneidungen der Aussagen bei den Gruppen der Schüler, Eltern und Lehrer der allgemeinen Schule gibt. Dabei sind unterschiedliche Akzentuierungen in den einzelnen subjektiven Sichtweisen der befragten Gruppen manifestiert. Als konträr ist die Mehrzahl der Aussagen der Lehrer der allgemeinen Schule zu sehen.

Zentraler Hauptgrund für den Schulwechsel ist auf Seiten der Schüler ungünstiges Sprachverstehen, welches mehrere andere Faktoren wie eine problematische Hausaufgabensituation und ein belastetes Verhältnis zu Klassenlehrer und hörenden Mitschülern nach sich ziehen kann. Dabei kommt es zu einem teufelskreisartigen Prozess, in dem sich alle Faktoren ungünstig beeinflussen. Beispielsweise werden möglicherweise genannte Formen von Bullying umso gravierender erlebt, wenn durch das eingeschränkte Hörvermögen im subjektiven Empfindens des hörenden Schülers verbales Bullying entsteht. Dimensionen von emotionaler

und sozialer Integration verschlechtern sich, obwohl in Einzelfällen die leistungsmotivationale Dimension relativ konstant bleibt.

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich bei den hörgeschädigten Schülern aufgrund der fehlenden Identifikationsmöglichkeiten mit anderen Personen mit Hörschädigung ein sog. Bezugsgruppenkonflikt einstellt, aus der unter anderem die schlechte psychisch-emotionale Befindlichkeit resultiert.

In der Folge kommt es zur Lösung der befragten Schüler von der Gruppe der hörenden Mitschüler, am Förderzentrum hingegen zu einer totalen sozialen Integration innerhalb der Gruppe der hörgeschädigten Mitschüler, die eine Verbesserung der emotionalen Integration nach sich zieht: Ein sog. Bezugsgruppeneffekt hat sich eingestellt.

Abschließend kann konstatiert werden, dass die Vermutungen zur gestellten Forschungsfrage (siehe Punkt 6.1) weitgehend zutreffen. Lediglich die Annahme zum Schulwechsel aus organisationsbedingten Motiven konnte gänzlich außer Acht gelassen werden.

Insgesamt sind die Aussagen der Schüler als zentral anzusehen, denn ausschlaggebend für das Gelingen einer Integration bzw. eines Schulwechsels sind die subjektiven Befindlichkeiten der Schüler. Den abgeleiteten Impulsen (siehe Punkt 9.1) ist demnach besondere Beachtung zu schenken.

Bei den Eltern steht die negative psychisch-emotionale Befindlichkeit ihrer Kinder, die sich in psychosomatischen Erkrankungen wie Migräne, Suizidalität oder schulverweigernden Tendenzen, also Symptomen der Depression, äußert, im Mittelpunkt der Gründe für einen Schulwechsel. Darum ranken sich die nachmittäglichen Belastungen der Hausaufgabensituation, die vor allem darin besteht, die Aufträge inhaltlich nachzuvollziehen. Und die meistgenannte Verschlechterung der schulischen Leistungen, die die Eltern veranlasst, sich Gedanken um die berufliche Zukunft ihres Kindes zu machen. Hinzu kommt die persönliche Belastung in Form von Hilflosigkeit, dem eigenen Kind nicht in angemessener Weise beistehen zu können, oder Unwissenheit in Bezug auf andere Lösungen alternativer Beschulungsmöglichkeiten. Auch sie bestätigen einen Bezugsgruppenwechsel ihrer Kinder, wodurch sich ihre Belastung am Förderzentrum in das positive Gefühl wandelt, endlich die richtige Beschulungsart für ihre Kinder gefunden zu haben, und auch bei ihnen ein allgemeines Zufriedenheitsgefühl konstatiert werden konnte. Dimensionen der emotionalen und sozialen, aber auch

der leistungsmotivationalen Integration (siehe Punkt 2.2) ihres Kindes können aus ihrer Sicht im Zusammenhang mit dem Schulwechsel gesehen werden.

Die Lehrer der allgemeinen Schule sahen andere Gründe für einen Schulwechsel der hörgeschädigten Schüler als die Schüler und deren Eltern: Für sie waren negative Persönlichkeitsmerkmale der hörgeschädigten Schüler die Hauptgründe für einen Schulwechsel, aufgrund dessen sich ihr persönliches Verhältnis als auch das der anderen Schüler zum integrierten Schüler verschlechterte und somit eine schulische Integration unmöglich machte. Besonders deutlich wird dies in der Auswertung nach Fallbeispielen in Punkt 8.1.5 und 8.2.5.

Die Unterschiede in den verschiedenen Sichtweisen sind im Hinblick auf die genannten Defizite bei der Versorgung der hörgeschädigten Schüler durch den MSD besonders aufschlussreich und können so als besonders brisant hinsichtlich der praktischen Umsetzung der Aufgaben des MSD angesehen werden.

Die Gruppe der Lehrer des Förderzentrums bestätigen die von den Schülern und Eltern angegebenen Gründe des Schulwechsels, wie schlechtes Sprachverstehen oder einer gewissen Belastung der hörgeschädigten, ehemals integrierten Schüler, nehmen aber auch gegenüber der allgemeinen Schule bzw. den Lehrern der allgemeinen Schule eine verteidigende Haltung ein, indem sie das Schulsystem der allgemeinen Schule als ungünstige Beschulungsart für hörgeschädigte Schüler ansehen. Die Dimensionen der Integration (siehe Punkt 2.2) spielen zwar nach Aussage der Lehrer eine Rolle, im Vordergrund stehen aber schulorganisatorische Faktoren wie zu große Klassen, mangelnde hörgeschädigtenspezifische Ausbildung der Lehrer der allgemeinen Schule etc.

Kritische Reflexion

Insgesamt handelt es sich bei der Arbeit, also der Art der Befragung (qualitative Interviews) und der Auswertung (qualitative Inhaltsanalyse), um eine qualitative Studie. Da „nur“ einer Forschungsfrage mit den danach generierten Unterforschungsfragen nachgegangen wurde, konnte eine so hohe Anzahl der Interviews, wie sie in qualitativen Studien eher unüblich ist, realisiert werden. Die Art der Darstellung ähnelt daher auch eher einer quantitativen Darbietungsweise, wodurch man insgesamt von einer qualitativen Studie mit „quantitativen Elementen“ sprechen könnte.

Auf eine Verwendung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden (also einer sog. Methodentriangulation) (vgl. Lamnek 1993a) wurde bewusst verzichtet, da nur den persönlichen Aussagen der Schüler im Hinblick auf die schulische Integration und einem vollzogenen Schulwechsel der Vorzug gegeben werden sollte. Sie werden in der erwünschten Differenziertheit in einem qualitativen Interview am deutlichsten.

Die Interviews mit den Schülern stellten eine besonderes Wagnis und somit eine besondere Herausforderung dar, da es keine Literatur zur mündlichen Befragung von hörgeschädigten oder sprachlich schwachen Schülern gibt. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Aussagen wahrheitsgemäß beantwortet wurden, da sie zum großen Teil von den Eltern bestätigt wurden, weswegen auch die Befragungstechnik dieser Gruppe gerechtfertigt ist.

Auf die Impulse der Nachfolgeforschungen (siehe Kapitel 9), die eine quantitative Abklärung gewisser Tatbestände leisten könnte, wird an dieser Stelle hingewiesen. Ebenso wird an dieser Stelle deutlich gemacht, dass diese Studie ein Teilprojekt zur schulischen Integration Hörgeschädigter darstellt, das sich der Aufgabe gestellt hat, die subjektive Sichtweise der befragten Gruppen zu eruieren, wonach sich quantitative Methoden eher ausschließen. Diese sollten, wie in den Handlungsimpulsen dargestellt (siehe Kapitel 9), vorliegender Forschung folgen, um zu eruieren, ob dargestellte Phänomene wie Bullying etc. ein verbreitetes Problem innerhalb der schulischen Integration Hörgeschädigter darstellt.

11. Schlusswort

Aufgrund der immer größer werdenden Heterogenität der Klassen an der allgemeinen Schule und dem damit zunehmenden Anforderungsprofil an den dort tätigen Lehrer auf der einen Seite und den zum Teil sehr spezifischen Anforderungen der hörgeschädigten Schüler auf der anderen Seite ist es offensichtlich schwierig für alle Seiten eine befriedigende Situation zu schaffen. Wie bereits erwähnt, können möglicherweise nicht alle geforderten Handlungsimpulse vom Lehrer der allgemeinen Schule gerade aufgrund der Heterogenität realisiert werden. Insgesamt sollten aber für jedes Kind optimale Voraussetzungen geschaffen werden. Hollweg (1999, S. 118) fordert in diesem Zusammenhang:

„... flexible Lösungen für eine Beschulung zu finden, die dem speziellen Kind und seinen spezifischen Lebensbedingungen am besten gerecht werden – unter Gewährung und Bereitstellung aller für das jeweilige Kind notwendigen personellen und sachlichen Bedingungen. Durch verschiedene Maßnahmen seitens der Lehrer kann soziale und psychische Identität wesentlich unterstützt werden.“

Dem Förderzentrum, also dem MSD in Bayern, sollte mehr Geld zur Verfügung gestellt werden, damit alle integrierten Schüler und Lehrer der allgemeinen Schule von diesem betreut werden können. Sobald absehbar ist, dass eine Beschulung des hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule, auch z.B. aufgrund einer Anbahnung eines Bezugsgruppenwechsels, von diesem abgelehnt wird, sollte schnellstmöglich interveniert werden. Dazu gehört im besten Fall die Aufnahme eines bestehenden Kontaktes zum Hörgeschädigtenzentrum, also dem Direktor und den zuständigen Lehrern.

Nur auf diese Weise ist es möglich, den betreffenden Schülern einen rechtzeitigen Schulwechsel an das Förderzentrum zu ermöglichen, damit eine adäquate Beschulungsform gewährleistet werden kann:

„Innerpsychisches Wohlbefinden, verbunden mit dem Gefühl, zu einer Gemeinschaft zu gehören, ist für das Leben eines jeden Menschen existentiell wichtig. Deshalb ist es von großer Bedeutung zu klären, auf welche Weise dieses Ziel am besten erreicht werden kann“ (Hollweg 1999, S. 118).

Mögliche Risiken im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration könnten in Deutschland auch mit der überwiegenden Form der Einzelintegration zusammenhängen: Hörgeschädigte Kinder haben weder Kontakt zu gleichaltrigen Hörgeschädigten noch zu hörgeschädigten Erwachsenen, was entwicklungspsychologisch als äußerst empfehlenswert angeraten wird (vgl. Hintermair 2001b).

Möglichkeiten der integrierten und segregierten Beschulung (siehe Punkt 3.2) sollten dem hörgeschädigten Schüler und seinen Eltern also von Beginn seiner Schulzeit als mögliche Wege bewusst gemacht und offen gehalten werden, damit der sich je nach individuellem Zuordnungswunsch der Gruppe der Hörenden und der Gruppe der Hörgeschädigten zuwenden kann. Eine mehrmalige Umentscheidung für die eine oder die andere Beschulungsform innerhalb der Schulzeit sollte demnach ebenfalls möglich sein, da man davon ausgehen kann, dass die Identität eines jeden Menschen, also auch eines hörgeschädigten

Schülers, im Laufe seines Lebens unterschiedlichen Orientierungen, gerade im Zusammenhang mit dem Wunsch der Zugehörigkeit zu hörenden oder hörgeschädigten Menschen, unterliegt:

„Lösen müssen wir uns nach allem, was wir heute über die Identitätsentwicklung wissen, von der Vorstellung, eine gelungene Identität lasse sich nur finden, wenn man sich eindeutig und ein für allemal einer bestimmten sozialen Gruppe zugehörig fühlt“ (Hintermair 2001, S. 29).

Es muss festgehalten werden, dass bei der gemeinsamen Beschulung von hörgeschädigten und hörenden Kindern der individuellen Identität jedes einzelnen Kindes Rechnung getragen werden muss. Lehrern der allgemeinen Schule kommt hierbei die zentrale Rolle zu, im Sinne einer lebenslangen „Identitätsarbeit“ (vgl. Straus & Höfer 1997) den hörgeschädigten Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln für sich und andere anzuleiten, da es Lebensaufgabe jedes Menschen ist, die Gestaltung eines „*individuellen Integrationsmusters*“ (Hintermair & Voit 2000, S. 515) für das ganze Leben anzusehen:

„Die Aufgabe, mit der Hörbehinderung umzugehen und sie als Teil der Persönlichkeit anzunehmen, stellt sich mir immer wieder von neuem. Sie ist nie abgeschlossen, weil sie eine Lebensaufgabe ist“ (Stein 1999, S. 283).

Ganz entscheidend hierbei ist es, sich nicht auf einen Weg festzulegen, sondern eine Offenheit für mehrere mögliche Varianten bereitzuhalten, was bereits von Selbstbetroffenen festgehalten wurde:

„Besonders wichtig scheint mir, dass Integration nur zum Erfolg führt, wenn der Individualität des Behinderten Rechnung getragen wird. Einen richtigen Weg kann es nicht geben“ (Dimpflmeier 2001, S. 122).

Ein ausführliches Plädoyer für die Offenheit unterschiedlicher Lebensformen gibt Sander (1992, S. 8):

„Manche sind wenig integriert und vermissen nichts! Die verschiedenen Persönlichkeiten wiesen ein unterschiedliches Bedürfnis nach Integration auf; Integriertheit in die Gemeinschaft stellt sich auch bei nichtbehinderten Kindern in vielen Abstufungen dar. Gleiches muß für behinderte Kinder gelten: Ihre Integration darf nicht als eine einheitliche, gleichmäßige oder gar „totale“ angestrebt werden, sondern muß individuell angemessen erfolgen und kann sich über die ganze Skala von Möglichkeiten erstrecken.

Integration zielt auf eine optimale, das heißt aber: individuell unterschiedliche, Teilhabe an der Gemeinschaft. Das individuell optimale Ausmaß wird von dem betreffenden Kind und seinem jeweiligen sozialen Umfeld ständig mitbestimmt. Integration ist ein variabler Prozeß mit vielen kleinen Annäherungsstufen, kein definitiver Zustand.“

Mögliche negative Charaktereigenschaften wurden den hörgeschädigten Schülern von den Lehrern der allgemeinen Schule wohl zum Teil aus Unwissenheit zum Thema Hörschädigung zugeschrieben, die sie ganz klar im Zusammenhang mit dieser sehen. Von Hintermair (1994, S. 369) wurde bereits formuliert, dass die „*personalen Ressourcen*“ für Hörende wie auch Hörgeschädigte für die Bewältigung von Krisen, und dazu kann auch die schulische Integration bzw. ein bevorstehender Schulwechsel angesehen werden, ausschlaggebend sind:

„Ob spezifische Belastungen oder kritische Lebenslagen (z.B. schulische Überforderung, Kommunikationsprobleme, Übergang von einer Lebensphase in eine andere etc.) zu einer Beeinträchtigung der persönlichen Entwicklung eines (hörgeschädigten) Menschen führen, hängt zum einen ab von seinen personalen Ressourcen, sprich von seinen spezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die er erworben hat, um mit Belastungen fertig zu werden.“

Daher sollte Ausgangspunkt für die Arbeit der Lehrer an der allgemeinen Schule mit hörenden und integrierten Kindern eine „*kompetenz- und ressourcenorientierten Pädagogik*“ sein (Hintermair 2001, S. 31).

Auf der anderen Seite geht es darum, die schulische Wirklichkeit für den hörgeschädigten Schüler selbst immer wieder zu prüfen, um den jeweils richtigen Förderort zu eruieren:

„Geht es doch in der schulischen Wirklichkeit einer Förderschule bzw. eines Sonderpädagogischen Förderzentrums vor allem darum, die institutionell fixierende Festlegung einer Förderschulbedürftigkeit zu vermeiden und den individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf in regelmäßigen Abständen gewissenhaft und verantwortbar zu ermitteln und demgemäß den bestmöglichen Förderort zum Wohle des Kindes bzw. des Jugendlichen zu ermitteln“ (Weigl 2003, S. 4).

Bleidick (1988, S. 122) bemerkt hierzu, dass die Frage, ob die integrative Beschulungsform die optimale für Hörgeschädigte darstellt,

„nur durch eine eingehende, von verschiedenen Disziplinen vorzunehmende Untersuchung eines jeden einzelnen hierfür in Erwägung gezogenen Kindes sowie durch eine umfassende Abklärung seines pädagogischen Umfeldes beantwortet werden kann.“

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass es sich bei Integration um einen Prozess handelt, der phasenspezifischen Schwankungen unterliegen kann, auf die eingegangen werden sollte, um den Bedürfnissen der hörgeschädigten Schüler gerecht zu werden:

„Integration ist in jedem Fall kein einmaliger, nach einem Entweder-Oder-Prinzip zu vollziehender Akt, sondern ein zahlreiche Zwischenstufen umfassender Prozess“ (Kobi 1983, S. 213).

Es kann auch angenommen werden, dass für die Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören mehr „Öffentlichkeitsarbeit“ geleistet werden soll, um sie in das allgemeine Bewusstsein zu rücken, damit sie als gleichberechtigte Wahlmöglichkeit neben der allgemeinen Schule bestehen können:

„Es muss eine echte Freiheit der Wahl bestehen, wenn Eltern zwischen einer Beschulung in der Regelschule und einer Beschulung in der behinderungsspezifischen Sondereinrichtung entscheiden. Gerade die Freiheit dieser Wahl setzt voraus, dass die Sondereinrichtung nicht als minderwertige Schule erlebt wird, sondern als Einrichtung mit behinderungsspezifischem Wissen und Können auf hohem Niveau, auf die man ebenso stolz sein kann wie auf die heimatische Regelschule“ (Breiner 1993, S. 106).

Außerdem ist zu erwarten, dass die Klassen an der allgemeinen Schule einer zunehmenden Heterogenisierung unterworfen sind, der bereits im Studium der allgemeinen Ämter Rechnung zu tragen ist. So ist die schulische Integration sicher in Zukunft besonders unter „inklusionsspezifischen Gesichtspunkten (siehe Punkt 2.4). So sollten zukünftige Lehrer der allgemeinen Schule bereits im Vorfeld darauf aufmerksam gemacht werden, dass es kaum homogene Lerngruppen geben wird, sondern sie sich im Gegenteil auf einen heterogen geförderten Unterricht einzustellen haben, von dem alle Schüler profitieren können.

Weiterhin wird für eine enge Zusammenarbeit mit jeglichen Schulen, also allgemeinen Schulen und Förderzentren unterschiedlicher Schwerpunkte, die hörgeschädigte Kinder integrieren, plädiert, um allen Beteiligten die notwendige

Hilfestellung zukommen zu lassen. Kooperation, wie sie auch in der Literatur gefordert (siehe Punkt 3.3.2) wird, erscheint im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Forschung relevant. Gerade wenn man bedenkt, dass sich auch hörgeschädigte Kinder in sog. „grauer Integration“ (vgl. Günther 2000, S. 950) befinden können, wird dieser Aspekt in hohem Maße wesentlich.

Die vorliegende Arbeit soll vor allem einen Beitrag dazu leisten, sowohl die Schulsituation integrierter hörgeschädigter Kinder und deren zusammenhängende psychisch-emotionale Befindlichkeit zu verbessern als auch den MSD bzw. die für die Finanzierung verantwortliche Stelle auf die hier aufgeführten Defizite aufmerksam zu machen. Darüber hinaus sollte den Lehrern der allgemeinen Schule eine Hilfestellung, insbesondere unter den genannten schulorganisatorischen Aspekten und den Impulsen im identitätspsychologischen Kontext, gegeben werden (siehe Faltblatt Anhang E).

Wie die Studie gezeigt hat, gibt es Schüler, die das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören als adäquate Beschulungsart benötigen. Mit Sicherheit wird es diese Schüler auch in Zukunft geben:

„Viele Schüler mögen dem täglichen Kampf an einer Regelschule nicht gewachsen sein. Für ihre Persönlichkeitsentwicklung stellt der Besuch einer Schwerhörigenschule mit Selbstbestätigung und positiven Erlebnissen sicher die bessere Entscheidung dar“ (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 34).

Es hat sich also in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören für viele Schüler, wenn auch nur in einer bestimmten Phase, von außerordentlicher Wichtigkeit ist, daher soll es weiterhin bestehen bleiben, wie bereits an anderer Stelle gefordert wurde:

„Die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den verschiedenen Förderschwerpunkten an Förderschulen bzw. Förderzentren ist weiterhin dringend geboten, wenn die allgemeine Schule – gegebenenfalls mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste (MSD) – den Anforderungen des einzelnen Schülers nicht gerecht werden kann (Weigl 2003, S. 3).

Es bleibt zu wünschen, dass den in der vorliegenden Arbeit genannten Forderungen (siehe Kapitel 9) nachgegangen wird, um die Situation für hörgeschädigte integrierte Schüler weitestgehend zu verbessern.

Literaturverzeichnis

ABELE, A., & BECKER, P. (Hrsg.) (1994²): Wohlbefinden. Juventa Verlag, Weinheim; München.

ACKERMANN, H., & ROSENBUSCH, H.S. (2002): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: KÖNIG, E., & ZEDLER, P. (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Beltz-Verlag, Weinheim; Basel, S. 31-54.

AHRBECK, B. (1992): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Signum-Verlag, Hamburg.

ANTOR, G. (1988): Zum Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der pädagogischen Förderung Behinderter; Anmerkungen zur schulischen Integration. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 39, 1, S. 11-20.

ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

AUS DEM VERBAND (2004): Sonderpädagogische Standards – beschlossen bei der LDV. In: Sonderpädagogik in Bayern, 47, 3, S. 144-149.

BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN BAYEUG. Im Internet: www.by.juris.de/by/EUG_BY_2000.de [15.06.2004].

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.) (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2003): Sonderpädagogische Entwicklungen in Bayern. In: Behindertenpädagogik in Bayern, 46, 3, S. 166-170.

BECKER, U. (2001): Zur Integration und sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52, 1, S. 13-21.

BEHNKEN, I., & JAUMANN, O. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa Verlag, Weinheim; München.

BLEIDICK, U. (Hrsg.) (1988): Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik (Beiträge zur Pädagogik der Behinderten). Bd.8, Verlag Marhold, Berlin.

BLESS, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. In: Haeberlin, U. (Hrsg.) (1995): Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. 18. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Verlag Paul Haupt, Bern.

BLICKLE, T. (1998): Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule. Praxis Integration, Verlag modernes lernen, Dortmund.

BONDERER, E. (1979): Integration – Allgemeine Tendenzen und Hintergründe der Integrationsdiskussion. In: VHN, 48, 4, S. 367-380.

BORCHERT, J. (Hrsg.) (2000): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie, Hohgreife-Verlag, Hannover.

BORTZ, J., & DÖRING, N. (2002³): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer Verlag, Berlin u.a.

BORN, S. (voraussichtlich 2008): Schulische Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bayern. Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

BOS, W., & TARNAI, C. (Hrsg.) (1989): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Waxmann Verlag, Münster.

BOS, W., & TARNAI, C. (Hrsg.) (1996): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software. Waxmann Verlag, Münster.

BRAUN, J. (2004): Integration schwerhöriger Schüler – Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören aus Sicht von Förderschullehrerinnen. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

BRAUN, O. (1999): Jugendliche mit Hörstörungen. In: MYSCHKER, N. & ORTMANN, M. (Hrsg.). Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 83-111.

BRAUNSTEINER, M.-L. (1993): Erfahrungen mit präventiver Integration an der Wiener Schwerhörigenschule. In: HÖRPÄD, 47, 2, S. 109-115.

BREINER, H. L. (1993): Die zwei Wege der Integration Gehörloser und Schwerhöriger. In: HÖRPÄD, 47, 2, S. 102-109.

BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER E.V. (Hrsg.) (2004): Die Integration hörgeschädigter Kinder. Tagungsbericht, Hamburg.

BUSCH, L., & TODT, E. (2001): Gewalt in der Schule. In: Rost, D.H. (Hrsg.) (2001²): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 225-231.

CLAUSSEN, H. (1991): Integration! (... oder lieber nicht?). In: hk, Teil I, 28, 4, S. 186-194.

CLAUSSEN, H. (1998): Reizwort „Integration“ – zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. In: HÖRPÄD, 52, 4, S. 195-207.

CLOERKES, G. (2000): Die Stigma-Identitäts-Krise. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung (3), S. 104-111.

DEPPERMAN, A. (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. In: Qualitative Sozialforschung, Band 3, Leske u. Budrich, Opladen.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER GEHÖRLOSEN UND SCHWERHÖRIGEN E.V. (2000): Hörgeschädigte Kinder – Schwerhörige Erwachsene. Kommunikation mit schwerhörigen und ertaubten Menschen. Signum Verlag, Hamburg.

DIMPFLMEIER, H. (1989): Unsere Betroffenheit als Eltern. Hörbehinderung – eine Kommunikationsstörung. In: hk, 26, 4, S. 209-211.

DIMPFLMEIER, M. (2001): Meine Erfahrungen als schwerhöriger Schüler an allgemeinen Schulen und einer Schule für Schwerhörige. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2001): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH, Hamburg, S. 120-122.

DING, H. (1981): Bemerkungen zum Erziehungsziel Ich-Identität. In: HÖRPÄD, 35, 4, S. 319-327.

DUDEN, BAND 5 (1997⁶): Fremdwörterbuch, Dudenverlag, Mannheim.

DUMKE, D. (1991): Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. In: Heilpädagogische Forschung, Band XVII, 17, 1, S. 21-26.

EBERLE, M. (voraussichtlich 2008): Identitätsarbeit schwerhöriger Jugendlicher in ihren verschiedenen Lebenswelten unter Berücksichtigung der besonderen Interaktions- und Kommunikationssituationen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

EBERT, H. (2002): Wohin entwickeln sich die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste? In: Behindertenpädagogik in Bayern, 45, 1, S. 30-32.

EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1988): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz-Verlag. Weinheim; Basel.

EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1995⁵): Integrationspädagogik. Beltz-Verlag. Weinheim; Basel.

ELMIGER, P. (1994): Soziale Situation von integriert beschulten Schwerhörigen in Regelschulen. In: MÜLLER, R. J. (Hrsg.) (1994): Wege der Integration: Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern, Ed. SZH, Luzern, S. 25-33.

FALTIN, A. (2004): Integration hörgeschädigter Schüler – Gründe und Ursachen für den Wechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum für Hörgeschädigte. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

FEUSER, G. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung. Im Internet: <http://www-user.uni-bre-men.de/~gFEUSER/texte/Int-Inclusion> 3 PA Baden Artikel.pdf [25.3.2003].

FLICK, U., KARDORFF, E., KEUPP, H., ROSENSTIEL, L., & WOLFF, S. (Hrsg.) (1995²): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 177-213.

FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I. (Hrsg.) (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

FLICK, U. (2003): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 252-265.

FLÖTHER, M. (1999): Vertrauensarbeit mit Lehrkräften in Regelschulen und mit Eltern hörgeschädigter Kinder im Rahmen eines ganzheitlichen Konzepts integrativer Betreuung hörgeschädigter Regelschulkinder. In: HÖRPÄD, 5, 32, S. 76-85.

FLÖTHER, M. (2002): Integration – Reizwort oder Vision für die Hörgeschädigtenpädagogik? In: HÖRPÄD, 56, 1, S. 18-21.

FÖLLING-ALBERS, M. (1995): Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: BEHNKEN, I., & JAUMANN, O. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa Verlag, Weinheim; München, S. 11-20.

FRERICHS, H. H. (1995): Integration oder gemeinsames Lernen – Überlegungen zu einem zentralen Aspekt in der hörgeschädigten-pädagogischen Fachdiskussion. In: HÖRPÄD, 49, 3, S. 157-162.

FRERICHS, H. H. (2001): Integration – ein ungeeignetes hörgeschädigtenpädagogisches Denkmodell?! In: HÖRPÄD, 55, 4, S. 214.

FRIEBERTSHÄUSER, B., & PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim; München.

FUHS, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: HEINZEL, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München, S. 87-104.

GALIC', B. (2003): Emanzipation in Erziehung und Bildung Hörgeschädigter. Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.) genehmigte Dissertation.

GEMEINSAM LEBEN – ZEITSCHRIFT FÜR INTEGRATIVE ERZIEHUNG (2003): Schule – Zum Stand der Verwirklichung nicht aussondernder schulischer Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V. (April 2003), 11, 3, S. 137-138.

GOFFMAN, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität (engl. 1963). Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

GRAF, H. (1994): Formen der Integration Hörbehinderter in Bayern. Gemeinsamer Unterricht von Hörbehinderten und Nichtbehinderten an den Beispielen der Mobilen Schwerhörigenhilfe, der Samuel-Heinicke Schulen München (Realschule und Fachoberschule für Schwerhörige) und des Gisela-Gymnasiums in München. In: hk, 31, 4, S. 41-42.

GRAF, H. (2001): Interaktionstraining als Maßnahme zur Förderung des Selbstbewusstseins Hörgeschädigter. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2001²): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH, Hamburg.

GROHNFELDT, M. (1976): Stigmatisierung bei Hör- und Sprachbehinderten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27, 6, S. 724-735.

GRUNERT, C. (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: KRÜGER, H.-H., & GRUNERT, C. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Leske u. Budrich, Opladen, S. 225-248.

GRÜNWALD, S. (2004): Schulische Integration Hörgeschädigter – Wechsel von der Regelschule in die Förderschule – Wie ist die Sichtweise der Regelschullehrer? Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

GÜNTHER, K.-B. (2000): Schwerhörigkeit: Schwierigkeiten mit dem Selbstbild – verkanntes Fremdbild. In: Borchert, J. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie, Hohgreffe Verlag. Göttingen, S. 114-126.

HAEBERLIN, U.; MOSER, U.; BLESS, G. & KLAGHOFER, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Verlag Paul Haupt. Bern; Stuttgart.

HAEBERLIN, U., BLESS, G., U.A. (1991²): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Stuttgart.

HAEBERLIN, U. (Hrsg.) (1995): Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. 18. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Verlag Paul Haupt. Bern.

HANEWINKEL, R., & KNAAK, R. (1997): Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11, 3, S. 403-422.

HARTMANN-BÖRNER, C. (2001): Schulische Integration Hörgeschädigter – politisch gewollt, pädagogisch begrüßt, aber konsequent unterstützt? In: HÖRPÄD, 55, 4, S. 170-171.

V. HAUFF, R., KERN, W., & WALBINER, W. (1989): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember 1988 in München. In: HÖRPÄD, Beiheft 25, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

HEIMLICH, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart.

HEINEMANN, E., & HOPF, H. (2004²): Psychische Störungen in der Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – psychoanalytische Therapie. Kohlhammer, Stuttgart.

HEINZEL, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: FRIEBERTSHÄUSER, B., & PRENGEL, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim; München, S. 396-413.

HEINZEL, F. (Hrsg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim; München.

HILDESCHMIDT, A., & SANDER, A. (1995): Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. In: Heilpädagogische Forschung, Band XXI, 21, 1, S. 14-26.

HINTERMAIR, M. (1994): Von einer „Psychologie der Gehörlosen“ zu einer identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für Gehörlose Kinder und Jugendliche, Teil I . In: HÖRPÄD, 48, 6, S. 361-370.

HINTERMAIR, M. (1995) : Von einer „Psychologie der Gehörlosen“ zu einer Identitätsstiftenden Sozialisationsperspektive für Gehörlose Kinder und Jugendliche, Teil II. In: HÖRPÄD, 49, 1, S. 3-13.

HINTERMAIR, M. (2001a): Identität – Selbstbestimmung – Bildung. Zentrale Themen auf dem Weg hörgeschädigter Kinder ins 21. Jahrhundert. In: hk, 38, 1, S. 28-33.

HINTERMAIR, M. (2001b): Die Bedeutung erwachsener Hörgeschädigter für die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. In: Schnecke, 11, 33, S. 8-11.

HINTERMAIR, M. (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Universitätsverlag Winter, Heidelberg.

HINTERMAIR, M., & VOIT, H. (1990): Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 26, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

HINTERMAIR, M., & VOIT, H. (2000) : Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: BORCHERT, J. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Hohgreffe Verlag, Göttingen, S. 513-519.

HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 9, 354-361.

HINZ, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation, 48, 4, S. 330-347.

HOLLWEG, U. (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Luchterhand. Neuwied; Kriftel; Berlin.

HONIG, M.-S., LEU, H. R., & NISSEN, U. (Hrsg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Juventa Verlag; Weinheim; München.

HOPF, CH. (1995): Befragungsverfahren. In: FLICK, U., KARDORFF, E., KEUPP, H., ROSENSTIEL, L., & WOLFF, S. (Hrsg.) (1995²): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 177-213.

HOPF, CH. (2003): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E., und STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 589-600.

HORSCH, U. (1991): Schwerhörig – die verkannte Behinderung. In: HÖRPÄD, 45, 1, S. 17-29.

HOVOTKA, H. (1999): Integration(spädagogik) am Prüfstand. In: VHN, 68, 2, S. 186-187.

HÜTHER, A. M. (2001): Auswirkungen von integrierter und nicht-integrierter Beschulung von Schwerhörigen an Sonderschulen, In: HÖRPÄD, 55, 3, S. 128-133.

ISRAELITE, N. u.a. (2002): Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Constructions: Influences of School Experiences, Peers and Teachers. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2, S. 135-148.

JERUSALEM, M. (1983): Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen; eine Längsschnittstudie. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie. Freie Universität Berlin.

JOKAY, E. (2004): Peer Counseling: Mentoren für deutsche Schulen für Hörgeschädigte. Konzeption für den Aufbau eines Mentorensystems dargestellt am Beispiel der Bayerischen Landesschule für Gehörlose. In: GÜNTHER, K. B. (Hrsg.) (2004): Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser, Band 2, Signum Verlag, Hamburg.

JONES-ULLMANN, J. (1996): Schulische Integration von Hörgeschädigten in Großbritannien. In: LEONHARDT, A. (1996b): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterhand. Neuwied; Kriftel; Berlin, S. 108-113.

JUSSEN, H. & CLAUSSEN W.H. (Hrsg.) (1991): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Reinhardt Verlag, München, S. 147-153.

JUSSEN, H., KRÖHNERT, O. u.a. (Hrsg.) (1982): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Carl Marhold, Berlin.

KAHL, T., BUCHMANN, M., & WITTE, E. (1977): Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, 9, 4, S. 277-285.

KARDOFF, E. von (2003): Zur Verwendung qualitativer Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 615-623.

KARL, E., & GRAF, S. (2005): Das neue BayEUG und seine Aussagen zur sonderpädagogischen Förderung. [Im Internet: www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf.schulen/35pdf vom 8.6. 2005].

KASPER, H. (2001): Streber, Petzer Sündenböcke – Wege aus dem täglichen Elend des Schülermobbing, AOL-Verlag, Lichtenau.

KELLEY, H. H. (1968): Two Functions of Reference Groups. In: Hymann, H. H.; Singer, E.: Readings in Reference Group Theorie and Reserch. New York (Free Press) 1968, S. 77-83.

KERN, W. (1999): Integration Hörgeschädigter an der Schule – Formen und Vorteile, Schwierigkeiten und Erfolge. In: BEST News, Rundbrief der berufs- und studienbegleitenden Beratungsstelle für Hörgeschädigte, S. 1-4.

KEUPP, H., & HOFER, R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Suhrkamp, Frankfurt/ M.

KLICPERA, C., & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2002): Erfahrungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen im integrativen Unterricht – Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: Heilpädagogische Forschung, Band XXVIII, 28, 3, S. 155-164.

KLICPERA, C., & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2003): Beratung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei der Entscheidung über die geeignete Schulform für ihr

Kind; Erfahrungen von Direktoren, Leitern sonderpädagogischer Zentren (SPZ) und Bezirksschulräten in Österreich. In: VHN, 72, 1, S. 56-76.

KOBI, E. (1983): Praktizierte Integration: Eine Zwischenbilanz. In: VHN, 52, 2, S. 196-216.

KOBI, E. (1988): Veränderte Begriffsbildung und Begründung eines integrationspädagogischen Verständnisses. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz-Verlag, Weinheim; Basel, S. 54-62.

KOBI, E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.) (1999): Integrationspädagogik. Beltz-Verlag, Weinheim; Basel, S. 71-79.

KONRAD, K. (2005): Mündliche und schriftliche Befragung. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.

KOWAL, S., & O'CONNELL, D. C. (2003): Zur Transkription von Gesprächen. In: FLICK, U., KARDORFF, E., und STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 437-447.

KÖNIG, E., & ZEDLER, P. (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel.

KRAPPMANN, L. (1993⁸): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Klett-Cotta, Stuttgart.

KRAUSE, J. (2004): Integration hörgeschädigter Kinder. Gründe für den Wechsel integriert beschulter hörgeschädigter Kinder von der allgemeinen Schule an ein Förderzentrum, Förderungsschwerpunkt Hören aus der Sicht der Lehrer der allgemeinen Schule. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

KRUSE, M., & KIEFER-PAEHLKE, H. (1988): Schwerhörigkeit – Probleme der Identität. Groos, Heidelberg.

KRÜGER, H.-H., & GRUNERT, C. (Hrsg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Leske u. Budrich, Opladen.

LABER, D., HAPP, D., KUPCZAK, C., & AVERY, U. (1999): Momentaufnahme; Integration ist Vereinigung einer Vielfalt zu einer Ganzheit. In: hk, 36, 4, S. 161-165.

LAMNEK, S. (1993^{2a}): Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

LAMNEK, S. (1993^{2b}): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

LANG, S. (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Campus Verlag, Frankfurt.

LANGFELDT, H.-P. (1991): Editorial: Integration und empirische Forschung. In: Heilpädagogische Forschung, Band XVII, 17, 1, S. 1-2.

LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984): Stress, Appraisal and Coping. Springer Publishing Company, New York.

LEONHARDT, A. (1996a): Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Luchterhand, Neuwied; Kriftel, Berlin.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) (1996b): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterhand, Neuwied; Kriftel, Berlin.

LEONHARDT, A. (1996c): Schulische Integration aus historischer und aktueller historischer Sicht. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.) (1996b): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterhand, Neuwied; Kriftel, Berlin.

LEONHARDT, A. (1999): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. Ernst Reinhardt Verlag, München; Basel.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2001²): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH, Hamburg.

LEONHARDT, A. (Hrsg.) (voraussichtlich 2008): Hörgeschädigte Schüler in der Allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

LINDNER, G. (1997): Artikulation im technischen Zeitalter. Eine polysensorisch fundierte Hör-Sprach-Erziehung für hörgeschädigte Kinder. Luchterhand Verlag, Neuwied; Kriftel, Berlin.

LIESEN, CH., & FELDER F. (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: Heilpädagogik online, Ausgabe 03, S. 3-30. Im Internet: <http://www.heilpaedagogik-online.com>[20.4.2004].

LÖSEL, F., AVERBECK, M., und BLIESNER, T. (1997): Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. In: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11, 3, S. 327-349.

.LÖWE, A. (1985): Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Geers-Stiftung, Schriftenreihe Band 5, Dortmund.

LÖWE, A. (1990): Zur schulischen Integration gehört auch die soziale Integration. In: hk, 27. Jahrgang, 4, S. 202-212.

LÖWE, A. (1992³): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. HVA/ Edition Schindele, Heidelberg.

LÖWE, A., & MÜLLER, R. J. (1994): Für und wider die integrierte Beschulung hörgeschädigter Kinder. Ein „Streitgespräch“ zwischen Professor Armin Löwe, Heidelberg, und Dr. René J. Müller, Riehen. In: VHN, 63, 3, S. 501-513.

LUDWIG, K. (voraussichtlich 2008): Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Schüler. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.) (voraussichtlich 2008): Hörgeschädigte Schüler in der Allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

LÜDTKE, O., & KOLLER, O. (2002): Individuelle Bezugsnorm-orientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht; Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbst-konzept der Begabung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34, 3, S. 156-166.

LYNAS, W. (1992): Integration von hörgeschädigten Kindern in Großbritannien: Theorie, Ziele, Einstellungen. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1992): Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Vaduz, Fürstentum Liechtenstein, S. 69-83.

LYNAS, W. (2001): Unterstützung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2001²): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder gGmbH. Hamburg, S. 95-104.

MATT, E. (2003): Darstellung qualitativer Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 578-587.

MAYRING, P. (1995⁵): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MAYRING, P. (1996³): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Psychologie Verlags Union, Weinheim.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, U., KARDORFF, E., STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 468-475.

MAYRING, P., KÖNIG, J. & BIRK, N. (1996) : Qualitative Inhaltsanalyse von Berufsbiographien arbeitsloser LehrerInnen in den Neuen Bundesländern. In: BOS, W. & TARNAI, C. (Hrsg.) (1996): Computerunterstützte Inhaltsanalyse in den Empirischen Sozialwissenschaften. Theorie – Anwendung – Software. Waxmann Verlag, Münster, S. 105-120.

MEIR, B. (2005): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) – eine integrative Einrichtung? Darstellung am Beispiel des Bundeslandes Bayern untermauert durch eine empirische Untersuchung über die MDF als Teilbereich des MSD im Schuljahr 2000/2001. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

MENDE-BAUER, I., & HINTERMAIR, M. (1996): Schulische Angebote zur Auseinandersetzung mit der Hörschädigung in der Schwerhörigenschule. In: hk, 33, 3, S. 100-114.

MEYER, W.-U. (1984): Das Konzept der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen. In: Psychologische Rundschau, Band XXXV, 35, 3, S. 136-150.

MEYERS GROSSES JAHRESLEXIKON (1988⁵), Bibliographisches Institut, Mannheim.

MILBERT, U. (2004): Clarissa. Zwischenbericht über den Versuch einer Integration. In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER E.V. (Hrsg.) (2004): Die Integration hörgeschädigter Kinder. Tagungsbericht, Hamburg.

MOSER, U. (1986): Das Selbstkonzept des lernbehinderten Schülers – Untersuchungen in Hilfsklassen, Regelklassen und Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe. In: VHN, 55, 2, S. 151-160.

MUTH, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft, Essen.

MUTH, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: VHN, 60, 1, S. 1-5.

MÜLLER, B. (2004): Integration hörgeschädigter Schüler: Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule an die Förderzentren für Hörgeschädigte aus der Sicht der Regelschullehrer. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

MÜLLER, R. J. (Hrsg.) (1994a): Wege der Integration: Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Ed. SZH, Luzern.

MÜLLER, R. J. (1994b): Gemeinsame Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Nordwestschweiz – Teil I. In: hk, 31, 4, S. 12-16.

MÜLLER, R. J. (1994c): Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. Vortrag in Mils anlässlich des 10-jährigen Jubiläums der Betreuung hörgeschädigter Kinder. Im Internet: www.bidok.ubk.ac.at/library/mueller-aspekte.html [13.07.2005].

MÜLLER, R. J. (1995): Gemeinsame Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Nordwestschweiz – Teil II. In: hk, 32, 1, S. 10-14.

MÜLLER, R. J., & HANS, M. (Hrsg.) (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Luchterhand; Neuwied; Kriftel; Berlin.

MYSCHKER, N., & ORTMANN, M. (Hrsg.) (1999). Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

MYSCHKER, N., & ORTMANN, M. (1999): Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung-Ein Überblick. In: MYSCHKER, N., & ORTMANN, M. (Hrsg.) (1999): Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart. S. 3-25.

NEUENSCHWANDER, M., & HASCHER, T. (2003): Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, S. 270-280.

NORDEN, K., TVINGSTEDT, A. L., & ÄNG, T. (1985): Hörbehinderte Schüler an der Regelschule. In: hk, 22, 1, S. 66-72.

NUMMER-WINKLER, G. (1997): Reiberein oder Gruppenterror? Ein Kommentar zum Konzept ‚Bullying‘. In: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11, 3, S. 423-438.

OLWEUS, D. (1996²): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten. Verlag Hans Huber, Bern.

OPP, G. (1996): Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 47, 9, S. 354-359.

ORTHMANN, D. (1998): Ziel: Soziale Integration. Ansichten und Erfahrungen von Grund- und SonderschullehrerInnen. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews. In: Heilpädagogik, Band XXIV, 49, 4, S. 153-162.

PAUL, K. (1998): Identität und psychosoziale Situation. In: MÜLLER, R. J., & HANS, M. (Hrsg.) (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Luchterhand, Neuwied; Kriftel; Berlin, S. 72-101.

PAUS-HAASE, I. (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten. Westdeutscher Verlag, S. 125-127.

PFEIFFER, H. (1972): Untersuchungen zum Selbst- und Fremdbild lernbehinderter Sonderschüler. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, VHN, 41, 33, S. 266-272.

PRENGEL, A. (1995²): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.

PREUSS-LAUSITZ, U. (1991): Erforschte Integration. Das wohnortnahen Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. In: Heilpädagogische Forschung, Band XVII, 17, 1, S. 50-60.

RAIDT, P. (1990): Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigten-pädagogik. In: SANDER, A. (Hrsg.) (1990): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4, St. Ingbert, S. 263-299.

RAIDT, P. (1994): Gemeinsame Unterrichtung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Saarland. In: hk, 31, 4, S. 5-8.

RAITH, K. (2004): Integration hörgeschädigter Kinder. Gründe für den Wechsel von der Regelschule in Förderzentren. Die Sicht der Förderschullehrer. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

REISER, H. (1996): Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderung der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 47, 5, S. 178-186.

REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation, 48, 4, S. 305-312.

REICHERTZ, J. (2003): Abduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I. (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg, S. 267-286.

RENNER, E., & SCHNEIDER I. K. (2002): Qualitative Verfahren in der Kindheitsforschung. In: KÖNIG, E., & Zedler, P. (Hrsg.) (2002²): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel, S. 9-30.

ROLLMANN, H. (2002): Umgekehrte Integration im Kindergarten und in der Grundschule Neuwied. In: HÖRPÄD, 56, 6, S. 276-279.

ROSENBERGER, M. (2004): Buchbesprechung zu: Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 12, 3, S. 148.

ROST, D. H. (2001²): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.

SALZ, W. (1992): Ambulante sonderpädagogische Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Rheinhessen-Pfalz. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.) (1992): Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Vaduz, Fürstentum Liechtenstein. S. 356-379.

SANDER, A. (Hrsg.) (1990): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band. 4, St. Ingbert.

SANDER, A. (1992): Wohnortnahe Integration. In: Die Grundschulzeitschrift 6, 58, S. 6-8.

SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation, 48, 4, S. 313-329.

SCHÄFER, M. (1997): Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. In: Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 11, 3, S. 369-383.

SCHMIDT, N. (2005): Freunde dürfen verschieden sein: Stigmatisierung als Unterrichtsthema mit schwerhörigen Kindern der Grundschulstufe. Unveröffentlichte Hausarbeit für die erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen, LMU München.

SCHMITT, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des

Übergangs in die Sekundarstufe. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

SCHNEIDER, M. (1996): Kritische Analyse von sieben Jahren Erfahrung mit der ambulanten Förderung Hörgeschädigter in Hessen. In: Leonhardt, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Luchterhand, Neuwied; Kriftel; Berlin, S. 52-65.

SCHOR, B. (1998): Mobile Sonderpädagogische Dienste. Konzeption, Praxisorientierung für ein integratives Bildungsangebot. Auer Verlag, Donauwörth.

SCHÖLER, J. (1994): Innere und äußere Voraussetzungen für nichtaussondernde Erziehung. In: MÜLLER, R. J. (Hrsg.) (1994): Wege der Integration: Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Ed. SZH, Luzern, S. 123-135.

SCHÖLER, J. (1995): Jana und Klaus gehen allein von der Schule nach Haus. In: hk, 32, 1, S. 25-36.

SCHWARZER, R., LANGE, B., & JERUSALEM, M. (1982): Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XIV, 14, 2, S. 125-140.

SCHWARZER, R. & LEPPIN, A. (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Hogrefe, Göttingen

SCHWARZER, R., & LEPPIN, A. (1994): Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In: ABELE, A., & BECKER, P. (Hrsg.) (1994²): Wohlbefinden, Juventa Verlag, Weinheim; München, S. 175-189.

SEIFERT, K.-H. (1982): Soziologische Aspekte der Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit. In: Jussen, H., Kröhnert, O. u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Carl Marhold, Berlin.

SHERIF, M. (1968): The concept of Reference Groups. In: Hyman, H.H.; Singer, E.: Readings in Reference Group and Reserch. New York (Free Press).

SPECK, O. (1997): Integrative Heilpädagogik – Bedingung für die wissenschaftliche Weiterentwicklung. In: Heilpädagogische Forschung, Band XXIII, 23, 1, S. 11-17.

STEIN, S. (1999): Integration – Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: HÖRPÄD 53, 5, S. 280-283.

STEINKE, I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung, In: FLICK, U., KARDORFF, E., & STEINKE, I. (Hrsg.) (2003²): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. S. 319-331.

STIFTUNG ZUR FÖRDERUNG KÖRPERBEHINDERTER HOCHBEGABTER (Hrsg.) (1992): Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Vaduz, Fürstentum Liechtenstein.

STOWASSER, J.M., PETSCHENIG, M., SKUTSCH F. (1991³): Der kleine Stowasser, lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, R. Oldenborg Verlag, München.

STRAUS, F. & HÖFER, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: KEUPP, H., & HOFER, R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Suhrkamp, Frankfurt/ M, S. 270-307.

THIEM, J. (2000): In der Regelschule. Meine Erfahrungen mit Regelschulen. In: Spektrum Hören, 2, S. 18-20.

TIEFENBACHER, R. (1977): Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. In: WEIGT, M. (Hrsg.): Schulische Integration von Behinderten. Beltz-Verlag, Weinheim; Basel, S. 215-227.

TROSSBACH-NEUNER (2000): Profilentwicklung im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Schulverwaltung BY, 4, S. 129-132.

TVINGSTEDT, A.-L. (1991): Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration? In: JUSSEN, H. & CLAUSSEN W.H. (Hrsg.) (1991): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. Reinhardt Verlag, München, S. 147-153.

ULICH, K. (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule, Beltz Verlag, Weinheim; Basel.

VAETH-BÖDECKER, U. (1999): Ergebnisse einer Untersuchung zur Situation ambulant betreuter Hörgeschädigter in Regelschulen. In: HÖRPÄD, 53, 4, S. 194-203.

VOGLER, G. (1989): Wehe! Hilfe! Ich werde verlassen! Oder? Beobachtungen und Gedanken zum sozialen Dilemma von vereinzelt hochbegabten gehörlosen Regelschülern. In: hk, 26, 2, S. 131-135.

VOGENSEN, S. (1976): Hörbehindert – wie Schwerhörige ihre Alltagsprobleme meistern. Median Verlag, Heidelberg.

WALLRATH-JANSSEN, A.-M. (2000): Lenas Weg in die Schwerhörigenschule. In: Spektrum Hören, 3, S. 11-19.

WASIELEWSKI, K. (2004): Voll integriert? In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER E.V. (Hrsg.) (2004): Die Integration hörgeschädigter Kinder. Tagungsbericht, Hamburg.

WEIGL, E. (2003): Vielfalt sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift Christ und Bildung (Hrsg.): KEG, 49, 1, S. 4-9.

WEIGT, M. (Hrsg.): Schulische Integration von Behinderten. Beltz-Verlag, Weinheim; Basel.

WESSEL, J. (2005): Kooperation im gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat, Münster.

WILK, L. (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: HONIG, M.-S., LEU, H. R., & NISSEN, U. (Hrsg.) (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim; München, S. 55-60.

WISCH, H. (1990): Zur erziehungswissenschaftlichen Integrationsdebatte aus der Sicht der Gehörlosenpädagogik. In: Das Zeichen, 4, 11, S. 39-46.

WITT-BRUMMERMANN, M. (2001): Integrative Beschulung. In: Rost D.H. (2001²) (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim, S. 276-280.

WOCKEN, H. (1983a): Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Schindele, Heidelberg.

WOCKEN, H. (1983b): Untersuchungen zur sozialen Distanz zwischen Hauptschülern und Sonderschülern. In: VHN, 52, 2, S. 467-490.

Baaderstr. 49 80469
München

089/ 44429659

Brigitte Lindner

geb. am 18.09. 1973 in München

Schule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1980-1984: Grundschule Haar ▪ 1984-1993: Ernst-Mach Gymnasium Haar ▪ Juli 1993: Allgemeine Hochschulreife
Auslandsaufenthalt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ September 1993-März 1994 in London
Studium/ 1. Phase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1994-1999 Studium der Schwerhörigenpädagogik ▪ Juni 1999: Erstes Staatsexamen
Referendariat/ 2. Phase	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1999-2001: Referendariat in Nürnberg ▪ Juli 2001: Zweites Staatsexamen
Universitäre Laufbahn	<p>Seit September 2001 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der LMU München mit Tätigkeiten in Lehre und Forschung sowie Studienberatung</p> <p>Promotionsstudiengang (Betreuerin: Frau Prof. Dr. Annette Leonhardt):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptfach: Sonderpädagogik ▪ Nebenfächer: Psychologie und Psycholinguistik ▪ Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. Klaus Ulich ▪ Drittprüfer: Herr Prof. Dr. Lutz Rosenstiel
Titel der Dissertation	<p>Schulische Integration hörgeschädigter Kinder – Ursachen und Folgen für den Wechsel hörgeschädigter integrierter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören</p> <p>(Disputation am 25.01. 2007)</p>
Qualifikationen	Frühförderung, DGS-Kurse
Hobbys	Lesen, Reisen, Tauchen